

Forray R. Katalin

Társadalmunk és középiskolája

- A képzési kínálat szerepe a középiskola választásában -

Kandidátusi értekezés

Budapest, 1983.

T A R T A L O M J E G Y Z É K

ELŐSZÓ

I. ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI BEVEZETÉS: AZ ÖKOLÓGIÁRÓL

A kutatás célja	5
A kutatás hipotézisei, kérdései	7
A nevelési környezet értelmezései	11
Az ökológia /szemlélet és módszer/	21
A kutatás előzményei	32

II. AZ ISKOLÁZÁS TERJEDÉSE: TRENDEK ÉS PROBLÉMÁK

Általános jellemzők	43
A magyar népesség iskolai végzettségének változásai	49
A középiskolázás terjedése a városi vonzáskörze- tekben	59

III. TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉKOK ÉS KÉPZÉSI KINÁLAT,

LAKOSSÁGI IGÉNYEK

A továbbtanulási törekvések környezeti összefüg- gései	76
A képzési kínálat a városi vonzáskörzetekben	86
A középfoku továbbtanulási szándékok országos változásai	100
Továbbtanulási szándékok alakulása a városi vonzás- körzetekben	108

IV. ESETTANULMÁNY: BUDAPEST

Iskolázási tendenciák	128
Iskolázottság és képzési kínálat a kerületekben ..	136
A középfoku továbbtanulási szándékok az iskolakör- zetekben	147
Az általános iskolai tanulmányi eredmények - az általános iskola "minősége"	150
A továbbtanulási szándékok	153
A gimnázium választásának jellemzői	158
A szakközépiskolák választásának jellemzői	161
A szakmunkásképzés választásának jellemzői	165
A fiuk és a lányok továbbtanulási szándékai	167

V. ELMÉLETI EREDMÉNYEK, NYITOTT KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A kutatás fontosabb eredményei	174
Még egyszer az iskolázás terjedéséről	180
A továbbtanulás iránti lakossági igények	184

VI. A GYAKORLATI HASZNOSÍTÁS NÉHÁNY LEHETŐSÉGE

189

IRODALOMJEGYZÉK

200

FÜGGELÉK

ELŐSZÓ

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportjában több évi előkészítő munka után 1977 és 1980 között a közoktatási rendszer távlati fejlesztési koncepcióját és stratégiáit megalapozó kutatások folytak. A munkacsoport, a Rendszertani Osztály munkatársaként ezekben a munkákban én is részt vettem önálló kutatási témámmal. Az iskolakörzetesítés, majd általános és középiskolai hálózatunk mennyiségi és minőségi jellemzőinek vizsgálata vezetett el ahhoz a kérdéskörhöz, amely utóbb kutatómunkám súlypontját jelentette: az iskolázási, főként a középiskolázási folyamatok kérdéseihez. Hogyan használja a különböző területek lakossága a környezetében lévő iskolákat, fokozza-e továbbtanulási igényeit, ha lakóhelyén sok és jó iskolát talál, csökkenti-e, ha nincs a környezetében iskola.

Témámat a Tudományos Minősítő Bizottság Pedagógiai Bizottsága jóváhagyta.

Munkámhoz minden segítséget és támogatást megkaptam Horváth Mártontól, Kozma Tamástól, munkatársaimtól - ezért köszönettel tartozom nekik.

Kutatásaimat 1981 óta az Oktatókutató Intézetben folytatom az OKKFT oktatástervezéshez kapcsolódó kutatások "Társadalmi-gazdasági szükségletek az oktatás iránt. A tervezési /irányítási/ rendszer korszerűsítése" alprogramjának keretei között. Munkámban Gazsó Ferenc segítségére mindig számíthatok, ezért köszönetet mondok.

I. ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI BEVEZETÉS: AZ ÖKOLÓGIÁRÓL

A kutatás célja

A nevelést - ma már hazánkban általánosan elfogadott módon - társadalmi folyamatnak, illetve társadalmi folyamatok részének, vetületének tartjuk.

Tartalmát, felépítését, alapelveit, intézményeit /sőt, intézményeken kívüli részeit is/ az elmúlt emberöltő politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális, tudományos folyamatai, törekvései, eszközei, céljai határozzák meg. A nevelésen értjük a céltudatos, tervszerű és szervezett fejlesztő, formáló tevékenységek rendszerét, de használható a fogalom ennél szélesebb értelmezésben is. A szélesebben értelmezett nevelés a személyiség formálódására vonatkozik, s magában foglal minden olyan hatást, amely ebben a folyamatban szerepet játszik. A nevelésnek ebben a fogalmában összeolvadnak a tervezett és a nem tervezett, sőt az ismert és az ismeretlen hatások is. A nevelés szűkebb értelmezésében olyan nevelési hatásokról, tevékenységekről van szó, amelyek többé-kevésbé egyértelműen összekapcsolhatók a pedagógussal, a nevelést szervező intézményekkel. A nevelés tágabb felfogása a társadalmi környezetből érkező hatásokat is magában foglalja. Amikor az iskolaválasztás, a továbbtanulási igények és az iskolahálózat elemeinek összefüggéseit vizsgálom, akkor a nevelés utóbbi, szélesebb értelmezéséből indulok ki.

A nevelés eszerint "magában foglalja az adott társadalomra, emberi integrációra jellemző praxis valamennyi elemét"

/Mihály, 1974. 154/. Folyamatosságát az biztosítja, hogy "beilleszkedik a mostani, a múlttól, a meglévőtől sok téren erős kézzel elszakító átalakulásunk távlataiba" /Kiss Árpád, 1969. 79/. A nevelés fogalmába Nagy Sándor és Horváth Lajos /1976.8./ nyomán beleérttem "az ember számára azoknak a társadalmi-pedagógiai feltételeknek a biztosítását ..., amelyek lehetővé teszik, hogy a személyiségét sokoldalúan fejlessze, képességeit a maga lehetőségeinek felső határáig kiművelje". A nevelést társadalmi folyamatként értelmezve hangsúlyossá válik annak szükségessége, hogy összekapcsolódjék a közoktatás problematikájával, fejlesztésének lehetőségeivel /Köte, 1982. 171/.

A nevelés folyamatát a társadalom viszonyaival összefüggésben kell tanulmányozni. Ezek azonban nem érthetők meg a gazdasági alap működési törvényszerűségei ismerete nélkül, és egyetlen társadalom gazdasági rendszerének működése sem érthető meg a társadalom funkcionálásának ismerete híján. Valamennyi alakulatot a maga fejlődésében, sokrétűségében kell megragadnunk, s belőle az általános törvényszerűségeket kielemeznünk. Ha a vizsgálat pedagógiai kérdésekre keres választ, az eredmények a pedagógiát gazdagítják /Ágoston, 1970/. Ezt azért kell hangsúlyoznom, mert dolgozatom a társadalmi környezet vizsgálatát helyezi középpontba.

A gyermek nemcsak "általánosságban" nevelődik bele a társadalomba, hanem egy konkrét, helyhez és időhöz kötött társadalomba. "Vallom - írja Dewey /1976, 97/ -, hogy az egyedüli igaz nevelés akkor valósul meg, ha a gyermek szellemi erőit annak a társadalmi környezetnek az igényei formálják, amelyben él."

Dewey érzékletesen fejezi ki a nevelés társadalmi összefüggését. A közvetlenül és érzékien tapasztalható "mikrotársadalom" a lakóhelyen szerveződik, a környezetből érkező tervezett és nem tervezett, ismert és ismeretlen nevelési hatások összefüggésben vannak a lakóhely /a család, az iskola és más intézmények, szomszédság, kortárscsoport/ társadalmi adottságaival, jellegzetességeivel.

A nevelés fenti értelmezéséből kiindulva a továbbtanulási szándékot, tágabban a továbbtanulás iránti igényeket a környezeti feltételekkel, mindenekelőtt az iskolahálózattal összefüggésben vizsgálom.

A törekvések, szándékok, igények értelmezése több társadalomtudomány fogalmi körén belül maradván lehetséges: hagyományosan tárgya a pedagógiának, a pszichológiának, a szociológiának /a fogalom, illetve rokonfogalmak szakirodalmi használatát egy korábbi munkában bemutattam, Forray, 1978a/.

A dolgozatban a továbbtanulási szándékot a neveléstudományon belül értelmezem. A továbbtanulási szándékokat, igényeket nevelési folyamat elemeinek, alakulásukat nevelési és ilyen értelemben társadalmi folyamatnak tekintem, a társadalmi környezet összefüggésrendszerébe ágyazva vizsgálom. A környezeti feltételek között kiemelkedő fontosságot tulajdonítok az oktatási rendszer, az iskolahálózat azon elemeinek, amelyek a lakóhelyi környezetben rendelkezésre állnak. A hálózatnak ezek a lakóhelyen rendelkezésre álló elemei elsősorban az ott élők számára nyújtanak továbbtanulási lehetőséget, s ezért ebből a szempontból képzési kinálatként határozhatók meg. Kérdés, hogy ennek a kínálatnak a szélessége, befogadóképessége

hozzájárul-e az adott területen élők továbbtanulási igényeinek alakulásához. Ez tudományos szempontból a tanulási igények és a környezeti feltételek, ezen belül is különösen a lakóhelyi környezet összefüggéseire vonatkozik, s azon alapszik, hogy a továbbtanulási szándékokat, igényeket a nevelési folyamat részeinek tekintem.

A gyakorlati pedagógia, mindenekelőtt az oktatáspolitikai szempontjából a kérdés vizsgálata azért fontos, mert az oktatástervezéshez is kapcsolódik: ha ilyen összefüggés bizonyítható, a korábbinál nagyobb figyelmet kell szentelni az iskolával ellátatlan területek fejlesztésére /tartalmilag és strukturálisan/.

Egyetértek Horváth Mártonnal /1978. 9/: "... ha a multat és a jövőt együtt látjuk, a stratégia kijelölése biztonságosabb. A dolgok összefüggése a társadalomtudományokban, s így a pedagógiában is sokrétű; összefonódik a mult, a jelen, a jövő."

A kutatás hipotézise, kérdései

Kutatásom célja annak a hipotézisnek a vizsgálata, hogy az ország különböző területein megnyilvánuló középfoku továbbtanulási szándékok eltéréseiben a lakóhelyi környezet elemei eddig nem kellően vizsgált szerepet játszanak. A nevelési környezet elemei közül elsősorban a képzési kínálatot elemzem, összefüggést keresek a területen élő lakosság iskolázottsága, az iskolázottság alakulása és a képzési kínálat, valamint a nyolcadikosok iskolaválasztási szándékai között. Feltételezem,

hogy a vizsgált környezeti tényezők más feltételekkel, adott-ságokkal együtt befolyásolják a továbbtanulási szándékokat.

1. Milyen iskolázási folyamatokba ágyazódik be a közép-foku továbbtanulási szándékok alakulása? Oktatási és népszám-lálási statisztikák alapján megvizsgálom azt a feltételezést, hogy a mind magasabb iskolai fokozatok elterjedésében törvény-szerűségek érvényesülnek, a középfoku iskolázás tömegessé vá-lása egy ilyen folyamatnak egyik szakasza.

2. Milyen területi különbségek jelentkeznek a magyar né-pesség iskolázottságában? A lakóhelyeket a nevelési folyamatok szempontjából adekvát társadalmi környezetként értelmezve fel-tételezhető, hogy a különböző szintű iskolázottság, az iskolá-zási folyamatok dinamikája az ott élő nyolcadikosok továbbta-nulási szándékai között együttjárás mutatható ki.

3. Milyen területi különbségek jelentkeznek a középfoku oktatás hálózatában, azaz a képzési kínálat szerkezetében, vagyis tényleges funkciójában, tartalmában, nagyságában? A középfoku oktatás hálózata, programjai ma még egyenlőtlenül oszlanak el az ország területén, egyenlőtlen tehát a képzési kínálat. Elemzem, hogy a képzési kínálat összefügg-e /és mennyiben/ a népesség iskolázottságával.

4. A lakóhelyi környezet vizsgált feltételei hogyan je-lennek meg az ország különböző területein élő nyolcadikosok továbbtanulási szándékaiban? Feltételezem, hogy a népesség iskolázottsága és a képzési kínálat fenti értelmezése a lakó-helyen olyan egymást erősítő környezeti hatásokként jelennek meg, amelyek befolyásolják a továbbtanulási döntés előtt álló nyolcadikosok iskolaválasztási szándékait.

A kutatás hipotézisei és kérdései újszerűek, mert ezeket az összefüggéseket területi-lakóhelyi szempontból Magyarországon eddig rendszeresen nem vizsgálták. Pontosabban jelentős eredmények születtek az iskolázási folyamatok országos vizsgálata alapján, a nyolcadikosok továbbtanulási szándékainak országos elemzése kapcsán. A továbbtanulási szándékok alakulását vizsgálták a gyermek szüleinek iskolai végzettsége, munkajelleg-csoportja összefüggésében, a lakóhely közigazgatási státusával, az iskolanagysággal és más tényezőkkel kapcsolatban.

E kérdések területi szintű vizsgálata a gyakorlati pedagógia és az oktatáspolitikai szempontjából időszerű, a tudományos megismerés szempontjából is újszerű, és hosszabb távon gyümölcsöző.

Csak a felsőoktatás kutatási területén voltak korábban hazánkban olyan vizsgálatok, amelyek célja volt annak vizsgálata, hogy a lakóhely és az intézmény közötti távolság a továbbtanulási szándékokra hatást gyakorol. A felsőoktatás szerkezete, hálózata, funkciója stb. sok tekintetben eltér a középfokú oktatástól, így e kutatások eredményeit munkámban nem tudom közvetlenül és teljes egészében hasznosítani.

Tulságosan nagy, szerteágazó feladat lett volna kísérletet tenni arra, hogy a középfokú iskolák, az egyes programok és irányok vonzáskörzetének határait is megismerni törekedjem, ezért ezeket adottnak tekintettem: a középfokú továbbtanulás szempontjából érvényes területként a városi vonzáskörzeteket elemzem.

Céлом iskolázási folyamatok területi elemzése, elsősorban

publikált statisztikák un. másodlagos feldolgozására, illetve célzott adatgyűjtésekre támaszkodtam. A megfelelő adatokat azonban területi /például települési/ szinten nem, vagy nem régóta összesítik, rendszerint országos, legfeljebb megyei szintű összegezésben hozzáférhetők. A törekvésem és lehetőségeim közötti szakadékot ezért úgy igyekeztem áthidalni, hogy ott, ahol nem állt rendelkezésemre területi idősor, országos statisztikák alapján is végeztem elemzéseket, s ezeket területi keresztmetszetekkel egészítettem ki.

Valamennyi városi vonzáskörzetben megvizsgáltam az utóbbi három évtizedben a középiskolázás terjedésének, illetve a képzési kínálatnak a területi jellegzetességeit.

A nyolcadikosok továbbtanulási szándékait 30 vonzáskörzetben hasonlítottam össze a képzési kínálattal, majd egy Budapesten végzett adatfelvétel segítségével megkíséreltem pontosabbá tenni a lakóhelyi környezet és az iskolaválasztás közötti összefüggések leírását.

Kutatásom tárgya, kérdései a nevelési környezet vizsgálatát implikálják. A környezet vizsgálatának a neveléstudományban jelentős hagyományai, értékes eredményei vannak. Ezekre és az újabb kutatásokra támaszkodva hipotézisem elemzéséhez olyan metodológiát törekedtem kialakítani, amely különösen alkalmasnak látszik arra, hogy a nevelést a környezettel, mindenekelőtt a lakóhelyi környezettel összefüggésben láttassa.

Magyarországon még alig ismert a sokhelyütt alkalmazott ökológiai elemzés, amelyet kutatásomban felhasználtam. Kutatásom metodológiájának ujszerűsége indokolja, hogy az empirikus

vizsgálatokban szokásosnál bővebben tárgyalom a módszer és a szemlélet kérdéseit.

A nevelési környezet értelmezései

A környezet fogalmának meghatározása, értelmezése számos tudományban ma is vitatott. Következőkben néhány főbb értelmezést mutatok be, majd kísérletet teszek a környezet külföldön az utóbbi években formálódó, de nálunk kevésbé ismert komplex megközelítésének leírására.

Az egyéni különbségeket két tényezőcsoportra szokták visszavezetni: az örökölt feltételek különbségeire és a környezetből eredő különbségekre. A két tényezőcsoport egymáshoz viszonyított jelentőségének különösen nagy gyakorlati jelentősége van, mert a nevelési tevékenység csak akkor ígér sikert, ha elutasítja az örökletes tényezők meghatározó voltát, a szociáldarwinizmust. Az öröklés és környezet "egzakt" viszonyáról a tudományos kutatás azonban mindeddig nem tudott döntő bizonyítékokkal szolgálni. /A téma mindmáig kényes voltát bizonyítja a néhány évvel ezelőtti IQ vita, Vörös, 1979./ A "miliőelméleti optimizmus" /Hofstätter, 1957/ az örökletes meghatározottságot az anatómiai és fiziológiai ismérvek területén fogadja el, a magatartást a környezet által befolyásoltnak, tanulási folyamatok eredményének tartja. A "miliőelméleti pesszimizmus" a környezetnek, a tapasztalatoknak csekély hatást tulajdonít, és az örökletes tényezőket tartja meghatározónak. A neveléstudomány természeténél fogva az optimista állásponthoz áll közelebb, amikor azt vallja, hogy

az örökletes meghatározottságot ugyan visszamenőleg nem lehet megváltoztatni, de a környezeti feltételek, a tanulási folyamatok javításával a károsodások elkerülhetők. A marxista pedagógia felfogása szerint minden embernél elérhető, hogy "kéességeit a maga lehetőségeinek felső határáig kiművelje".
/Nagy Sándor, Horváth Lajos, 1976. 8./

A környezet tanulmányozása a XX. századi pedagógiában a szociológiai és pszichológiai kutatásokhoz kapcsolódik, amelyek a biológiából vettek át eredményeket. Uexküll és tanítványai /Hofstätter, 1957. 22. és köv./ az élőlények környezetében a fizikai-kémiai adottságokat /objektív környezet/ és ennek a magatartást ismérvek és hatások formájában befolyásoló leképeződését /szubjektív környezet/ különböztetik meg, s az utóbbit /ahogyan az "objektív" környezet "szubjektív" válik/ örökletes adottságokkal hozzák kapcsolatba. Minden egyénnek saját "külvilága" van, amelyben megjelennek az "objektív" külvilágból az egyéni magatartás szempontjából releváns szükségletek, lehetőségek. Ennek az idealista filozófiai megalkozottságu elméletnek jelentős hatása volt Lewin, K. /1975/ alaklélektanból kiinduló környezet-felfogására. Szerinte a nem-pszichológiai adatok általában azt a célt szolgálják, hogy az egyén vagy a csoport életének keretfeltételeit, "mozgásterét" megismerjük. Az adott környezet - egyéni és "átlagos" környezetet különböztet meg, s az utóbbit a szociológia vizsgálódási területére utasítja - a gyermek viselkedésének minden területét befolyásolja. A környezeti hatások és az egyén dinamikus viszonyában felfogása szerint olyan circulus vitiosusok alakulhatnak ki, amelyek következtében az intelligens gyerek

teljesítményei tovább nőnek, s a kevésbé intelligenseké csökkennek. A pedagógiai gyakorlat feladata, hogy segítsen elkerülni, megelőzni ezeknek a károsodásoknak a kialakulását /Lewin, K. 1975. 102-104/.

A pszichológiai-genetikai környezetfelfogás alakulásával kölcsönhatásban formálódtak a pedagógiában a környezeti tényezők szerepének feltárására és befolyásolására irányuló kutatások, kísérletek. A századforduló idejétől kialakuló reformpedagógiai irányzatokban a figyelem elsősorban a gyermek iskolai környezete felé fordult. De pl. Dewey /1976/ a nevelést pedagógusként is, filozófusként is a társadalom újjászervezésének döntő eszközeként szemlélte. Arra törekedett, hogy a pedagógia korrigálja a szociológia és a pszichológia egyoldaluságát.

/Szerinte az egyik a gyermeket nem veszi észre a társadalomban, a másik a társadalmat nem veszi észre a gyermek körül./ Az egyén és környezet kapcsolatában a dinamikát hangsúlyozza: mind a környezet, mind az élő szervezet egymással kölcsönhatásban változik, ez az alkalmazkodás folyamata.

A "gyermektanulmány" a század első évtizedeinek nagyhatású pszichológiai-pedagógiai irányzata Magyarországon is megalapozta a fejlődés-nevelés és a környezet kölcsönhatására irányuló vizsgálatokat. Nagy László /1919/ tudományos munkásságának egyik jelentős területe annak bizonyítása, hogy a természetes és "mesterséges" környezeti hatások nem okoznak automatikus változást a gyermek személyiségében, a külső ingerek csak a nekik megfelelő hajlamokat képesek működésre bírni.

Az amerikai eredetű makrotársadalmi környezetfelfogással

szemben német nyelvterületen fejlődött ki az un. Milieukunde, egy sajátos, a közvetlen környezetre irányuló pedagógiai irányzat. Legjelentősebb képviselője A. Busemann a pedagógiai pszichológiához kapcsolódik empirikus kutatásokkal és antropológiai magyarázatokkal. A mikrokörnyezet problémáinak tanulmányozása alapján pedagógiai miliőtípológiát alakított ki. A pedagógia feladatát abban látta, hogy segítsen az egyénnek kiszabadulni környezetének nyomasztó hatása alól. A. Fischer, a legujabbkori német polgári pedagógia egyik megalapítója olyan pedagógiai kutatást kezdeményezett, melynek célja a nevelés valamennyi társadalmi összefüggésének feltárása. A pedagógiai miliőelmélet a nevelést kétféleképpen értelmezi: a célzott nevelés és a miliő-nevelés /"Zweckerziehung" és "Milieuerziehung", Popp, 1928/. Az előbbi a tervszerű és tudatos nevelési tevékenységre vonatkozik, az utóbbi tágabb értelmű, a szocializáció mai fogalmához áll közel. E felfogás szerint a környezet reális, objektív szellemi és személyes elemekre tagolható. Az első a tárgyi, a második kulturális-ideológiai, a harmadik a családi, iskolai miliőt foglalja össze, s feltételezi, hogy ezek különböző hatást gyakorolnak a gyermeki fejlődésre.

A miliőkutatás a magyar pedagógiának is jelentős vonulattá vált. Olyan, jellegzetesen interdiszciplináris szemléletekkel, eszközökkel és módszerekkel vizsgálta a gyermek fejlődését és az iskolai nevelés lehetőségeit, amelyekben szerepet kapott a pszichológia, a szociálpszichológia is. Képviselői arra törekedtek, hogy a gyakorlati pedagógia által is hasznosítható módon mutassanak rá a gyermeket érő környezeti

hatásokra, s a pedagógusnak, az iskolának utmutatást adjanak a negatív hatások korrigálására. /Mai szemmel olvasva ezeket a tanulmányokat, úgy tűnik, hogy az elmélet és gyakorlat, a kutatás és az alkalmazás közvetlen összekapcsolására tett javaslatok mentén válik egyszerűsítővé ez a gondolkodásmód./

Vértess O. József /1935/ miliő-tipológiát dolgozott ki. Feltételezte, és empirikus kutatási eredményekkel alátámasztva bemutatta, hogy a természeti, a kulturális és az "emberi" /szociális/ miliő befolyásolja, sőt determinálja a gyermeki intelligenciát, az iskolai teljesítményt, az emlékezetet, a képzeletet, a motorikus készséget. A gyermek környezetének tanulmányozását azért tartja szükségesnek, hogy eldönthetővé váljon, a retardált gyermeknél örökletes vagy környezeti ártalomról van-e szó, s ennek alapján megteremthetők legyenek a beavatkozás lehetőségei. Zibolen /1939/ elméleti összegező tanulmányában arra vállalkozik, hogy a gyermek szociális érésének folyamatát és szakaszait a környezeti tényezőkkel, hatásokkal összefüggésben elemezze. Ez a méltánytalanul elfelejtett tanulmány számos, ma is frissen ható összefüggést tár fel, illetve olyan környezeti elemekre irányítja a figyelmet, amelyeket az iskolával foglalkozó különböző érdeklődésű szakemberek újra és újra "felfedeznek": az osztályterem berendezésétől kezdve a pedagógus befolyásoló szerepének változásán, a csoportképződés életkori, nemek szerinti változásain át az iskolán belüli és az iskolán kívüli értékrendek ütközéséig. A sokasodó empirikus vizsgálatok, a megnövekedett szociális érdeklődés, a falu- és városkutatás /mindez köztudottan nem volt teljesen mentes bizonyos "fajvédő" indítékoktól/ ered-

ményei összegeződnek Jankovits /1940/ tanulmányában. Ma is tanulságos, hogy a főváros mint nevelési környezet milyen elemeinek tulajdonít befolyásoló szerepet a gyermek nevelésében: a természet, a család szociokulturális helyzete, az egészségügyi ellátás és a gyermek egészségügyi helyzete, az utca, a vallás, a közélet, a közrend, a közművelődés.

A szociálpedagógia eredete szintén a századfordulóra nyulik vissza. P. Natorp a nevelés társadalmi funkcióját és társadalmi meghatározottságát hangsúlyozta. Alapvető jelentőségű társadalmi együttesnek a közösséget tekintette, amelyben, amely által és amelyért folyik a nevelés /Chmaj, 1969/. Ez a pedagógiai gondolkodásmód a nevelés individualizált elemeit abszolutizáló /itt nem tárgyalt/ felfogással szemben bontakozott ki, és a másik pólust képviseli: a társadalmiságot abszolutizálja, s figyelmen kívül hagyja a nevelés egyéni és bipoláris meghatározottságát.

A későbbiekben a szociálpedagógia fogalma jelentősen kitágult /bizonyos értelemben minden pedagógia "szociálpedagógia"!/. Klasszikus formájában túlhaladott neveléstörténeti képződménynek tekinthető, hiszen a pedagógiával összefonódó szociológia többet tud már mondani a nevelésben "résztvevő" társadalmi folyamatokról.

A szociálpedagógia a hangsúlyt a szocializációs folyamatra helyezi, s a befolyásolásban nagy jelentőséget tulajdonít a megelőzésnek. Ezért érdeklődési területe ujabban az iskolán kívüli, iskola előtti, intézeti nevelés, művelődés vizsgálatára terjed ki.

Sajátos szint képvisel a Makarenko iskola- és közösség-

felfogására támaszkodó lengyel társadalompedagógia /Chmaj, 1969/. Abból indul ki, hogy a nevelési folyamat nem értelmezhető a társadalom konkrét folyamatainak, törvényszerűségeinek ismerete nélkül. A társadalomban az iskola egyre újabb funkciókat lát el, az iskolai nevelőmunkának integrálnia kell az iskolán kívüli tevékenységekkel, a tanulók környezetének tervszerű alakításával.

A nevelési környezet tanulmányozása során olyan alapvető társadalmi együtteseket vesznek figyelembe, mint a kortárs-csoport, a család, a helyi környezet. Megkísérlik feltárni a politikai, gazdasági folyamatok, a kulturális fejlődés, a tömegkommunikáció gyermeki személyiséget alakító hatását /Wrocziński, 1971, Konopnicki, 1974/. A. Lewin /1973/ által megfogalmazott "helyi nevelési rendszer" kategória bevezetését az a felismerés indokolja, hogy az oktatási rendszer minden egyes intézménye a sajátos, helyi környezeti meghatározottság következtében pedagógiai szempontból különbözik egymástól.

Hasonló felfogással találkozunk Weiss-nek /1974/ a szociálpedagógiához kapcsolódó könyvében is, ahol az iskolai osztály informális szerkezetét, a tanulói teljesítményeket mikro- és makrotársadalmi összefüggésekben tekinti át, az utóbbiak determináló erejét hangsúlyozva.

A pedagógia környezeti feltételekre irányuló figyelmének fokozódását világszerte jelzi a növekvő számú integráló, kompenzáló, felzárkóztató program, amelyek jelentős része /különösen az un. környezetdusító programok/ a környezeti feltételek kiegyenlítésére törekszik.

Magyarországon a hatvanas évek második felében kapott ismét lendületet az empirikusan orientált pedagógiai kutatás. A környezetet - a kutatási hipotéziseknek megfelelő módon - különbözőképpen értelmezik és operacionalizálják. A szűkebb környezet-fogalomtól a tágabb felé haladva egyrészt az iskola mint szervezet, másrészt a család mint nevelési tényező szerepel a kutatásokban. Az előbbi /iskolakutatás/ azt vizsgálja, hogy az iskolai szervezeti viszonyok, a belső légkör, a tanárdiák és a diák-diák kapcsolatok, az iskola formális és informális strukturája miként alakítja az iskolában folyó oktató-nevelő tevékenységet, illetve az oktatás-nevelés színvonala hogyan hat vissza a formális és informális szervezeti struktúrákra /hasonló kérdéseket vizsgál Hunyadyné, 1977/. Ez a kiindulás elvezethet a környezet "meghosszabbításához", az iskola körül működő egyéb társadalmi szervezetek irányába /Csepeli, Hegedüs, Kozma, 1976/.

A hetvenes évek kutatásai gyakran az esélyegyenlőség, a hátrányos helyzet problémáihoz kötődnek. Az iskolai, a tanulási teljesítmények rendszerint a társadalmi struktúra elemeihez, illetve a mobilitás kérdéseikhez kapcsolódnak. A legsokoldalubb elemzés ebben a gondolatkörben a nevelésszociológiából származik /Gazsó, Pataki, Várhegyi, 1971; Ferge, 1972; Gazsó, 1976/, de jelentős eredményeket ért el a pszichológia is a szociál-ökonómiai státusnak /a hátrányos helyzetnek/ a nyelvi fejlődésben, az intelligenciában, a kreativitásban kimutatható összefüggések feltárásában /pl. Barkóczi és mtsai, 1973; Pléh és Wargha, 1982/.

Saját korábbi vizsgálatomban a hátrányos helyzetű középiskolások jellemző típusainak kialakításában is a család társadalmi helyzetéből indultam ki, és kísérletet tettem a lakóhely adottságait és réteghelyeztetel egyenlő értékű társadalmi tényezőként való kezelésére /Forray, 1978/.

Dolgozatom tárgyával csak lazán érintkezik a munkaiskola-konceptió és annak fejlődése, ezért erre korábban nem tértem ki. Itt említem a szentlőrinci kísérletet: az iskola "normál" beiskolázási körzettel működik, a tantestület tagjainak többsége helybeli, tehát nem odatelepült tudományos kutató. Az iskola tehát szerves része a településnek. Ennek ellenére sajnós a kísérlet elméleti megalapozása és indoklása nem ad hangsúlyt a helyi környezet adta feltételrendszernek. /Gáspár, 1981/

A nevelési központok elmélete és gyakorlata is kapcsolódik a témához. Ezek a nevelési központok valóban "lokális relevanciájú" intézmények. Telepítésükkel egy-egy lakóhely alapfoku művelődési javakkal és lehetőségekkel való ellátását kívánják megoldani. E programok mélyrehatóbb elemzése messzire vinne a dolgozat tárgyától.

A közvetlen környezet "meghosszabbítása" nemcsak térbelileg történhet. Az oktatáspolitikai alakulása az iskolák nevelő tevékenysége szempontjából szintén környezeti tényezőnek tekinthető, amely hat erre a tevékenységre, és az iskolai oktató-nevelő munka, a pedagógusok közérzete stb. visszahat az oktatáspolitikai alakulására. Horváth Márton /1978/ több szempontból vizsgálja ezt a kapcsolatrendszert a felszabadulás utáni évtizedek oktatáspolitikai történéseiben. /A tanulói túlterhelés elleni küzdelemben fogant tantervi, tankönyvi reformok elemzése, összefüggésben az iskolai kudarcok, bukások, lemorzsolódás magas szintjével; az oktatáspolitikának azok a "kanyarjai", amelyekkel az általános iskolázás terjedésének lassúságára reagált stb./

E kutatások környezet-fogalmában a hasonlóságot a megközelítés módszere fokozza; egyéni adatokat hoznak összefüggésbe olyan struktúrákkal, amelyek az egyén számára közvetlenül általában nem érzékelhetők.

A környezet úgy jelenik meg, mint az egyén környezete:

egy gyermek a családjában él, ami meghatározott anyagi és kulturális viszonyokkal jellemezhető, saját helye van a testvérsorban, pozíciója a kortárs csoportban, az iskolai osztályban.

Megfogalmazható azonban olyan környezet is, amelyet az egyén másokkal oszt meg, amelyet el lehet hagyni, amely változatlan marad akkor is, ha az egyén elhagyja, mert saját törvényei szabályozzák. Ez a környezet elsősorban a szűkebben vagy tágabban értelmezett lakóhely.

A kétféle környezetfelfogás érzékeltetésére az OPI-ban 1968-ban végzett széles körű tanulmányi eredménymérés zárótanulmányai közül hasonlítok össze kettőt. Mivel a két tanulmány azonos adatokból építkezik, jól láthatók a különbségek a lakóhelyet egyéni környezeti feltételként, illetve "objektív" környezeti feltételként kezelő kutatási hipotézisek között.

Báthory /1973/ azt vizsgálja, milyen kapcsolat, együttjárás van a mért teljesítmény és az egyes szociokulturális változók /pl. szülők iskolázottsága, jövedelme stb./, a településjelleg, az iskola felszereltsége, ellátottsága között. Elemzésében arra keres választ, hogy az egyén környezetének milyen elemei befolyásolják leginkább a teljesítményt, azaz milyen szinten kell az oktatáspolitikának beavatkoznia ahhoz, hogy az egyéni teljesítmények társadalmi meghatározottsága csökkenjen.

Kozma /1973/ a teljesítményt nem az egyéni környezetek változóival veti össze, hanem a lakóhely általános fejlettségével /lakóhelyi egységül az iskolakörzetet választja/. A fejlettséget az iskolakörzet lakosságának foglalkozási össze-

tételével, az iskola felszereltségével méri, s ezt egészíti ki az urbanizáltsági szintet kifejező ellátottsági adatokkal /pl. egészségügy, kereskedelem/. Elemzésének célja az, hogy regionális oktatáspolitikai döntések meghozatalához adjon tudományos megalapozást, hiszen megközelítési módjából következően különbséget talál falu és falu, város és város között.

Báthory /1973/ elemzési módja, amely jól illeszkedik a korábban hivatkozott vizsgálatokhoz, alkalmas arra, hogy az egyént érő, mért környezeti hatások közül kiválassza a leg-erősebbnek látszókat, s ennek alapján pedagógiai fejlesztést, előnyprogramokat készítsen elő egyes társadalmi rétegek, osztályok, intézménytípusok számára. Kozma /1973/ módszere a problematikus települések, térségek kiválasztását teszi lehetővé, s alkalmas komplex fejlesztési programok kialakítására, elhelyezésére. A két szemléleti és elemzési mód eltér egymástól, de egymást nem kizárják, hanem feltételezik: egy-egy összetett pedagógiai probléma vizsgálatánál mindkettőre szükség lehet. Báthory az akkor már nálunk is elterjedt "sample survey" módszert alkalmazta, Kozma módszere pedig a pedagógiai kutatásban annyira újdonságnak számított, hogy gyakorlatilag visszhangtalan maradt. Jellemző, hogy maga a szerző csaknem egy évtizeden át nem írta le még egyszer: ökológiai elemzés.

Az ökológia /szemlélet és módszer/

Az ökológia fogalmát többféle értelmezésben használják. Tágan értelmezve az ember és környezete viszonyrendszer egésze, szűkebb értelmezésben az embert körülvevő tárgyi világ

/a lakóhely, a település ökológiai adatai a tárgyi feltételekre vonatkoznak/. Használják egyszerűen ökológia formában, mondják humán ökológiának és szociálökológiának is.

A fogalomnak ez a többféle jelentése összefügg keletkezésének és elterjedésének történetével.

Az ökológia fogalma a görög "oikos" /ház/ szóból vezethető le /Walter, 1975; Lüscher, 1976/. Az "oikos" a lakóházat, a benne, a körülötte szerveződő háztartást, ennek természetes és művi környezetét jelenti. Ahogyan szerveződik a háztartás, amilyen kapcsolatokat kialakít tárgyi és szociális környezetével, az mind befolyásolja a gyermek nevelését. Az ökológia a nevelésnek olyan értelmezési kerete, amelyben helye van pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, antropológiai, orvosi stb. tudományos érdeklődésnek, kutatási lehetőségnek.

A fogalom a XIX. századi biológiai evolucionizmusból került át a társadalomtudományokba. Először Haeckel használta 1870-ben az állattani tudományok logikai modelljével kapcsolatban: Darwin és Lamarck nyomán jut el arra az elméleti alapvetésre, hogy élő szervezeteket nem lehet a környezetüktől elszakítva vizsgálni /Bates, 1953/.

Századunk huszas éveiben virágzásnak indult un. Chicagó-iskola városszociológiai kutatásai vezették be a fogalmat a társadalomtudományokba "humán ökológiaként" különböztetve meg eredetijétől. Előzményének tekinthető a múlt század második felétől - elsősorban Angliában, később Németországban is - fokozódó érdeklődés a városi társadalom problémái iránt. Ebbe a tudományos folyamatba illeszkedik bele Marx /1971/ és Engels /1958/ elemzése a városi munkásság helyzetéről.

A modern nagyváros, a háboru sújtotta nagyváros mint egy másmilyen ifjúságot nevelő környezet a század első évtizedeinek olyan tudományos élménye, amely nagy hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra /Popp, 1928/.

A városszociológia a biológiai környezetnek megfelelő társadalmi környezetnek a város /a városrész/ természeti, szociális és urbanisztikai adottságait tekintette. Érdeklődése elsősorban ezek térbeli elhelyezkedésére, a társadalmi csoportok mozgására irányult. A harmincas években e kutatási irány vesztett tekintélyéből - sokan kétségbe vonták azt is, van-e tényleges jelentősége a lakóhelynek az ember fejlődése, életmódja szempontjából -, de a hetvenes években az ökológiai szemléletű kutatás a társadalomtudományokban is visszanyerni látszik egykori rangját. Nemes, Szelényi /1967/ sokoldalú és alapos áttekintést adnak a városszociológiai kutatás fejlődéséről, irányairól, kérdésköréről bemutatása során a humánökológiai szemléletről is. Érdeklődésük elsősorban a város szociológiai problematikájára irányul, a várost mint rendszert, az integrációs és dezorganizációs folyamatokra vonatkozó szakirodalmat elemzik.

Az ökológia fogalma az ötvenes években terjedt el az orvosi kutatásokban /"a betegség ökológiája" = járványtan/, a földrajztudományban /a "human geography" és a "human ecology"/ váltakozva használt fogalmak az environmentalizmusból kinőve /Bates, 1953/. A neveléssel kapcsolatos kutatásokban "szociál-ökológia" formájában terjedt tovább /Walter, 1981/.

Hagyományai vannak a bűnözés, a deviáns magatartás tanulmányozásában: Durkheim /magyarul: 1982/ öngyilkosság-vizsgálata óta - amely egyébként a Franciaországban igen fejlett társadalomföldrajzi kutatás alapjain szerveződött - számos ökológiai elemzés született ebben a kérdéskörben /Walter, 1981/. Alkalmazását az teszi szükségessé, hogy nyilvánvalóvá vált, jelentős

szerepe van pl. a deviáns magatartások kialakulásában és terjedésében a lakóhelyi környezetnek, szomszédságnak.

Az ökológia értelmezésem szerint társadalmi jelenségek, folyamatok egyik lehetséges megközelítése. /Ennek hangsúlyozásával szeretném érzékeltetni, hogy nem általános társadalom-szervező, illetve magyarázó elvnek tekintem; szemben a Duncan nevéhez fűződő "ökoszisztéma" koncepcióval. /vö. Nemes-Szelényi, 1967/ Szemléletmód, megközelítési mód, melyet számos tudományterületen lehet felhasználni. A környezeti feltételek befolyásoló hatásának vizsgálatára kerül a hangsúly. Ezek természetükénél fogva rendkívül komplexek - akkor is, ha egy konkrét elemzés a környezeti feltételeknek csak néhány elemét vizsgálja. Az ökológiai kutatásnak számos társtudomány módszereit, eszközeit, eredményeit kell felhasználnia, más szóval interdiszciplinárisnak kell lennie: elsősorban a statisztika /településstatisztika/, társadalomföldrajz, a szociológia, a településszociológia, a szociálpszichológia azok a tudományterületek, amelyeknek módszer- és eszköztárából legtöbbet merit. A környezet az ökológiai megközelítésben nemcsak többtényezős, hanem többretegű, többszintű is, a közvetlen környezet "meghosszabbítható" a nagyobb földrajzi, kulturális, társadalmi összefüggésrendszer irányába.

Az ökológiai elemzésben az kap hangsúlyt, hogy a társadalmi tevékenység mindig térben is elhelyezkedő környezetben folyik. Amikor elemezzük, a környezet elemeinek térbeli elrendeződéséből adódó kölcsönhatásokat is értelmezni lehet. Az ökológiai elemzés adatstruktúráját és elemzési szintjeit Dogan és Rokkan /1969/ következőképpen mutatják be. /1. ábra/

1. ábra

Az ökológiai elemzés adatai és szintjei

a/ Az adatok

	Elsődleges adatok	Következtetett adatok
Egyéni adatok	egyéni jellemzők /nem, életkor stb./	területi aggregációk /férfi-nő arány, életkori struktúra stb./
Területi adatok	globális, nem aggregált jellem- zők /az iskola állaga, csator- názás/	aggregált területi jellemzők /iskolai ellátottság, komfor- tos lakások stb./

b/ Az elemzési szintek

	Az elemzés	
	egy szinten	több szinten
	folyik	
Egyéni szint	egyéni jellemzők	aggregált területi jellemzők
Területi szint	a területet jel- lemző aggregált adatok	aggregált területi jellemzők /falu-já- rás-körzet-megye- ország/

Az ökológiai elemzés az egyéni adatokat nem a "vertikális" társadalmi strukturába, hanem a "horizontális" szerkezetbe csatlakoztatja. Az ábra érzékelteti az ökológiai módszernek azt a sajátosságát is, hogy a kutatás nemcsak egyének szintjén,

hanem további szinteken folyik. Az elemzés szintjeit a lakóhelyi szűkebb és tágabb környezet jelenti.

Kialakulását az tette lehetővé, hogy a számítógépek elterjedésével kiformálódtak a többtényezős matematikai-statisztikai elemzési módszerek /Dogan és Rokkan, 1969; még csak a faktoranalízist említik, de azóta elterjedt a clusteranalízis, amely tipológiák kialakítását teszi lehetővé, a schift-analízis stb./.

A nevelés vizsgálata területén az ökológiai szemlélet az utóbbi években a szocializáció-kutatásban látszik elterjedni. "Ősének" K. Lewint tartják, aki az amerikai táplálkozási szokások vizsgálata során a lakóhelyre visszavezethető eltéréseket tárt fel egyes amerikai városok között /Mérei, 1975/. Emlékeztetek azonban a miliőkutatás ismertetett környezetfelfogására - az 1920-as és 30-as évek miliőpszichológiáját és miliőpedagógiáját sok országban most fedezik újra fel.

Bronfenbrenner /1976/ számol be arról a folyamatról, hogyan juthat el a pedagógiai érdeklődésű szociálpszichológus az ökológiai szemléletmódhoz. Európa, Észak-Amerika, Ázsia számos országában /köztük a Szovjetunióban/ végzett összehasonlító kutatásokat a gyermeknevelésről. Azt tapasztalta, hogy a különböző kultúrákban nevelkedő gyermekek magatartásuk némely területén olyan mértékben különböznek egymástól, hogy ezekből a magatartásmódokból következtetni lehet az országra, amelyből a gyermekek származtak. Ez a tapasztalat elméleti szinten azt a feltételezést sugallja, hogy a gyermekek gyakorlatilag korlátlanul formálhatók. Szükség volt arra, hogy újra elemezzék az elméleti modelleket, a stratégiákat, illetve a kettő kapcsolatát.

Bronfenbrenner /1976/ a környezeti feltételekről alkotott elméleti modelljeiben az egyénből kiindulva táguló körökben írja le a környezeti feltételek szerkezetét.

1. Az egyént körülvevő szűkebb környezet /a lakás, az iskola, az utca, a játszótér/ térbeli elrendeződése, anyagi ellátottsága, a különböző szerepet játszó személyeknek az egyénhez fűződő kapcsolatai, tevékenységei az első szint.

2. A második szint az előbbit körülvevő tágabb környezet, amely átfogja és formálja a szűkebb környezetet is. Ebben nagy szerepe van a szociális hálózatnak, azoknak az informális társadalmi strukturáknak, amelyeket az ott élő emberek kialakítanak, amelyben tevékenykednek, kapcsolatokat teremtenek, fenntartanak /kortárs csoportok, szomszédság, ismeretségi kör stb./. Erre a szintre sorolhatók az intézményi rendszerek. Közülük némelyik közvetlenül felelős a gyermek és a gyermeket gondozók jólétéért /oktatási, egészségügyi, szociálpolitikai intézmények/, mások hatása nem közvetlen ugyan, de gyakorlati feltételei annak, hogyan tölti a gyermek az életét /a jogi, közigazgatási rendszer, tömegkommunikáció, ipar stb./.

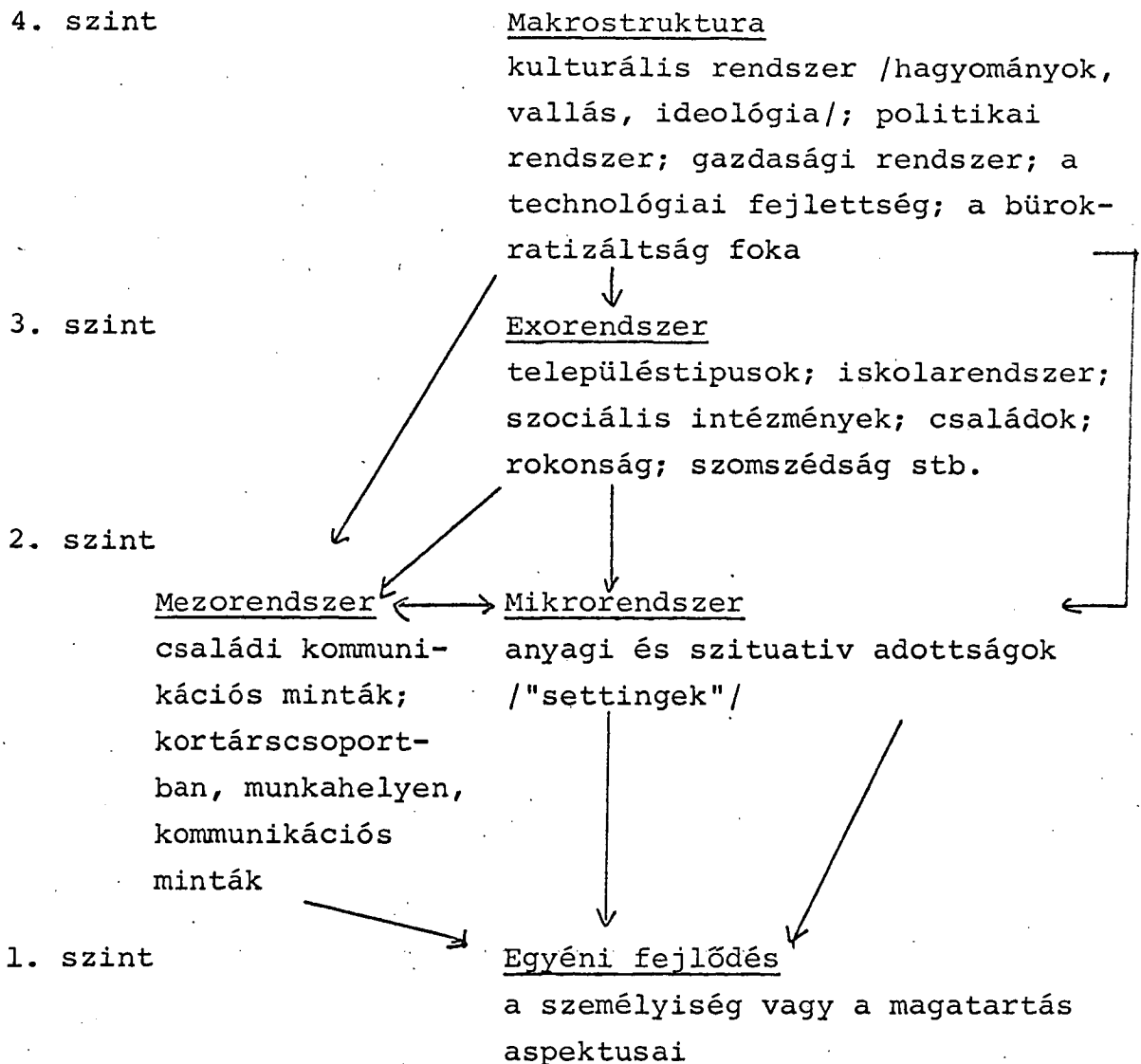
3. A harmadik szint átfogja az előbbi kettőt, befolyásolja működésüket: az ideológia. Ez határozza meg, mi a gyermek, a serdülő helye, milyen a fontossága a társadalom egészében, milyen értéket tulajdonít a társadalom a gyermek- és ifjúnak.

Későbbi tanulmányaiban Bronfenbrenner /1978, 1979/ ezt a strukturát fejleszti tovább: kiindulva a mikrorendszerből, amely speciális helyzeteket, miliőket /"setting"/ tartalmaz, a mezo- és exorendszeren át terjeszti ki a környezet fogalmát

a makrorendszerig /a kulturában vagy szubkulturában létező általános prototípusok rendszere/. Ezt a modellt mutatja be a 2. sz. ábra.

2. ábra

A nevelés ökológiai modellje



Barker és Schoggen /1973/ egy angol és egy amerikai kisvárosról az ötvenes és a hatvanas évek közepén készült keresztmetszeti képpel a két különböző kulturában felnövő gyermekek fejlődését és magatartását írják le, hasonlítják össze.

A kutatás egyuttal a magatartási "setting-elmélet" klasszikussá vált alkalmazási példája. A Midwest-nek nevezett amerikai és a Yoredale-nek nevezett angol kisvárost /fantázia-nevek/ 220-230 "setting genotípussal" jellemzik: a különböző funkciójú hivataloktól, a különböző funkciójú osztálytermeken át az érettségi bankettek jellegzetességéig, a baseball-csapatoktól a családtípusokon át a vallásoktatási lehetőségekig mindazok a helyzetek, mikromiliók bekerülnek az elemzésbe, amelyek a kutatócsoport felfogása szerint befolyást gyakorolnak a gyermekek nevelődésére, s amelyeket családjaik és ők maguk is formálnak.

Nyilvánvaló, hogy ezek a modellek különböznek a pedagógiai, pszichológiai vizsgálatokban megszokott környezetfogalomtól, annak paramétereitől: a tartós összefüggések, a tartós szociálpszichológiai kontextus hangsúlyozása mellett dinamikusabbak is. A szocializációban szerepet játszó emberek, intézmények, ideológiák nem ágensekként vannak csupán jelen, hanem kölcsönös egymásrahatásukban. Ezért a neveléssel kapcsolatos ökológiai kutatás egyik problémája, hogyan lehet modellálni ezt a dinamikus és összetett kapcsolatrendszert.

Bronfenbrenner modellje létrehozza ugyan az elméleti összefüggést, de nehezen operacionalizálható, a hivatkozott empirikus vizsgálat kisebb kötetet kitöltő változójegyzékével nem bizonyítja eléggé a ráfordításból eredő hasznót. Kevésbé csillogók, de egyelőre meggyőzőbbnek tűnnek azok az ökológiai szemléletű kutatások, amelyek a környezeti tényezőknek csak egy-egy csoportját választják ki elemzésre, és pedig elsősorban a lakóhelyen megragadható környezeti elemek rendszerét.

A mintavételen alapuló kutatás egyéni adatok elemzésén alapul /mintegy feltételezve, hogy minden egyénnek csak saját környezete van/.

Az ökológiai kutatás környezetfogalma többszintű: az "egyéni" környezet mellett "objektív" környezetet is feltételez, olyan környezetet ugyanis, amelyet az egyén másokkal oszt meg. Ez a szemlélet ezért minden olyan kutatási területen haszonnal alkalmazható, ahol a hipotézis a környezeti elemek egymásrahatásának is jelentőséget tulajdonít.

A környezet téri elemei, ezek elrendeződése gyakran konkrét, érzékletes. Ezzel van összefüggésben, hogy az ökológiai kutatás szorosan kapcsolódik a fejlesztéshez. Legfontosabb funkciójának az látszik, hogy vállalkozik is, alkalmas is a hid szerepére: következetesen művelve hidat jelenthet a neveléstudomány, a pszichológia, a szociológia, valamint az oktatásügy, művelődéspolitikai, a szociálpolitika között, a tudomány és a tervezés-fejlesztés között - lokálisan, regionálisan, országosan.

A hid szerepből következik egyik jelentős problémája is, hogy az eredménynek "ki a címzettje". Ha például azt tapasztaljuk, hogy egy iskola nehezen tud elegendő tanulót beiskoláztatni, akkor az melyik intézménynek, igazgatási szintnek az ügye? Elképzelhető, hogy más programot kellene ott elhelyezni, kvalifikáltabb pedagógusokra lenne szükség, de elképzelhető az is, hogy a közlekedési viszonyokat kellene javítani, vagy pedig ipari bázist elhelyezni a környéken. Ezért az ökológiai szemléletű kutatások közös gondja - nálunk is, másutt is -, hogy tudományos kompetenciáján, ágazati hovatartozásán kívül eső eredményeket, fejlesztési javaslatokat fogalmaz meg.

Az ökológiai kutatásnak nem "célja" a terület, hanem szemléletmódja területi. Nem azért elemzi az egyes települé-

seket, térségeket, hogy ezeket egymással, illetve másokkal összehasonlitsa, hanem azért, hogy társadalmi mozgások, társadalmi folyamatok környezeti feltételeit ismerje meg bennük.

Robinson /1950/ empirikusan bizonyította, hogy az adatok a területet, nem pedig az ott élő embereket jellemzik. Nehéz tehát területi adatok alapján egyéni magatartásokra vonatkozó tudományos megállapításokat tenni. Az "ökológiai tévedés" /"ecological fallacy"/ veszélye azóta is foglalkoztatja az ökológiai szemléletű kutatókat: szinte nincs tanulmánykötet, amelyben kisebb-nagyobb hangsúllyal ne szerepelne. Walter /1981/ arra figyelmeztet, hogy csak együttjárást, s ne kauzális összefüggést tételezzünk az egyéni és a területi adatok között.

Alker /1969/ azt javasolja, hogy a területi általánosítást "mélyfurásokkal" ellenőrizzük, vagy pedig fordítva: az általánosítás következzen be az egyének szintjén, a specifikálás területileg.

Linz /1969/ a mintavételes és az ökológiai módszer közötti konfliktust úgy javasolja feloldani, hogy vagy a mintavételt kontrolláljuk ökológiai szemlélettel, vagy az integrált adatokat elemezzük lokális szinten.

Illés /1975/ szerint a területi gazdasági fejlődés vizsgálata során el kell fogadni azt, hogy a feltárt folyamatok mindenekelőtt társadalmi-gazdasági törvények, másodsorban térbeliek. Csak arról beszélhetünk, hogy vannak a természeti, gazdasági, szociológiai, kulturális folyamatoknak közös térbeli jellemzői, összefüggései. Másképpen fogalmazva nem a "térbeliség" határozza meg a társadalmi folyamatok milyenségét,

hanem ezek a társadalmi folyamatok meghatározott szerkezetekben területileg kristályosodnak ki.

A kutatás előzményei

A lakóhelyi szociális környezetre irányuló kutatásokon belül - főként módszertanilag - két irányzat különíthető el: az egyik empirikusan tanulmányozza egy-egy terület speciális szociális miliőjét /a város és településszociológiából nőtt ki/. A másik irányzat lakóhelyi aggregátumokból indul ki /például városnegyedek, falvak, régiók/, és a hivatalos statisztikákból képez indikátorokat a népesség jellemzőinek, az épített környezet jellegének, az infrastrukturális ellátottságnak stb. megragadására.

Az előbbi irány társadalmi szerveződéseket tár fel egy lakóhelyi településen, településeggyüttesben, az utóbbi lényegében kész, allokált társadalmi egységekből indul ki, olyanokból, melyekről feltételezi, hogy a vizsgált kérdések szempontjából relevánsnak tekinthetők.

A hatvanas-hetvenes évek társadalmi jelzőszámokra irányuló kutatásai, illetve környezeti taxonómiák kimunkálása voltak reprezentatív eredményei ennek az érdeklődési területnek /Andorka, 1975/. Ezek a munkák váltottak ki kritikát, vitákat, mennyiben írható le a működő társadalom statisztikai indexekkel, de az irányzat kiemelkedő eredménye, hogy kimunkálta a statisztikák társadalomtudományos tartalmait.

Az ökológiai kutatásban alapvető kérdés, mi a régió, a lokális társadalom. Egy meghatározás szerint a régió a közös

sorsu csoportokat foglalja össze, azaz olyan csoportokat, amelyeket területi-földrajzi konstellációjukban más csoportoktól - mint tipikus szocializáció-releváns konstellációkat - világosan el lehet választani /Walter, 1981/.

Az általános érvényű meghatározás tautológiába csuszik, amikor a lakosság valamilyen magatartásáról, tevékenységéről van szó. Ezek a területek ugyanis nincsenek egyértelműen elhatárolva egymástól, átfedések vannak, mindenütt más területek hatásai érvényesülnek. A nehézségek akkor mutatkoznak, amikor "kemény" adatok segítségével a kutató az egyes területek közötti eltéréseket kívánja feltárni, s az adatbázis megteremtésével a priori meghatározza a vizsgálni kívánt területek nagyságát, kiterjedését, határait. Ezért az ilyen jellegű definíciós problémákat rendszerint a népszámlálási statisztika adatstruktúrájának felhasználásával, azaz a közigazgatási vagy egyéb határok /falu, város, kerület, iskolakörzet, népszámlálási körzet stb./, valamint ezek aggregált formáival hidalják át, pontosabban kerülik meg.

Rendszerint annál jobb az elemzés, minél kisebb az alapul választott területi egység, ennek viszont határt szab a népszámlálási adatok struktúrája.

Egy városi kerület egyes oktatási intézmények vonzási körzeteként tulságosan nagy lehet /pl. óvoda/, más oktatási intézmény szempontjából megfelelő vagy éppen kicsi /ez a kisebbik probléma/, pl. a gimnáziumok és a szakközépiskolák vonzási körzeteként.

A népszámlálási statisztikákból építkező ökológiai kutatás eredménye területi tipológiák létrehozása lehet /nem véletlen, hogy a kutatási irány népszerűségi görbéjének csucsa

egybeesett a többtényezős számítógépes elemzések elterjedésével/. E tipológiák - valamennyi területi egység nem sorolható be egyértelműen, viszont mások világosan elkülöníthető jegyeket mutatnak - önmagukban is lehetnek tudományos kutatás, összehasonlítás tárgyai. Alapul is szolgálhatnak más kutatásokhoz: előnyük, hogy egy kisebb területen végzett empirikus kutatás eredményei átvihetők a tipushoz tartozó többi területi egységre is.

A tipológia felállítása során több fontos kérdésről kell dönten: ilyen a megoszlási érték problémája. Ez azt jelenti, mit nevezünk pl. "munkáskerületnek", azaz hány százalékot kell elérnie a munkások arányának egy területen ehhez a besoroláshoz, a népesség milyen iskolázottsági összetételénél beszélhetünk "alacsony iskolázottságról", mi a "fejlettség" stb. Ezek a kérdések az összehasonlítás során dőlnek el, a besorolás /elnevezés/ csak viszonylagos lehet.

Alapkérdés az is, milyen változókat választ ki a kutató, illetve hogyan rendezi az ökológiai változókat. Lehetséges célra-orientáltan rendszerezni /ilyen például Peisert, 1967 elemzése, aki az iskolázásban való részvételt befolyásoló változókat emelte ki a népszámlálási statisztikák adataiból; Heckhausen, 1970 a teljesítményt és a tanulási motivációkat meghatározó változókkal dolgozott/, és lehetséges általánosan is /Bargel és mtsai, 1973 tipológiájukat részben a regionális oktatástervezés céljaira fejlesztették ki/.

A népszámlálási statisztikák bázisán olyan tipológiák alakíthatók ki, amelyekről feltételezhető, hogy "a gyermekek nevelődése szempontjából sajátos világot jelentenek" /Bargel

és mtsai, 1981. 195/: például tradicionális parasztfalu, ingázó ipari munkások lakta település, iparosodott község, városiasodó lakófalú, alvóváros, kispolgári hivatalnok- és munkásnegyed, "elit" városnegyed stb. Ezek a környezetek mást és mást jelentenek az ott élő gyermekek életmódját, életének minőségét, nevelődését, az iskolázás, a művelődés intézményes formáihoz való hozzáférés lehetőségeit tekintve. Hogy konkrétan és ténylegesen mit jelentenek, azt célzott vizsgálatokkal lehet feltárni. Bargel és mtsai /1975, 1977, 1981/ ezeket a területi-társadalmi egységeket szociotópnak nevezik.

Bár a kutatások eredményei /pl. a lakóhelyi tipológia/ jól használhatók a különböző társadalomtudományokban, a fogalom elméleti megalapozása magán viseli a környezeti taxonómiák bizonyos doktrínáriságát. A szociotóp lényegében nem különbözik a helyi szociális környezet, a lokális társadalmi környezet, a helyi szociális miliő fogalmaitól, amelyeket a városszociológiai, szociálpedagógiai, pszichológiai kutatások dolgoztak ki.

Az NDK-beli Müller /1981/ "reprezentatív körzet" /Kreis/ fogalma a területi egyenlőtlenségeket hangsúlyozza. A körzeteknek azokat a csoportjait nevezi reprezentatívnak, amelyek főbb társadalmi-gazdasági mutatóikat tekintve benne vannak az országos átlag mezőjében, illetve az átlagtól való jellegzetes eltéréseket reprezentálják. Ha a "settingek" /némileg egyszerűsítve/ szociális helyzetek, a szociotópok lakóhelyi társadalmi környezetek, a reprezentatív körzetek egy léptékkal az utóbbinál is nagyobbak, többé-kevésbé a mi járásainknak /vagy vonzáskörzeteinknek/ felelnek meg. A setting-elmélet a pszichológia számára nyújt új kutatási szempontokat, a helyi társadalmi

környezet, a nevelődés, a szocializáció feltételeinek tanulmányozásához kínál megfelelő elvi és empirikus aspektust, a reprezentatív körzet a regionális oktatástervezés lehetséges területi alapja. /Természetesen ez a merev szétválasztás egyszerűsít, inkább a megközelítések és alkalmazási lehetőségek különböző súlypontjairól van szó./ A reprezentatív körzetek kialakításának célja az, hogy az oktatástervezés alternatív stratégiáit az egyes területeken élő érintett lakosság tényleges társadalmi mozgásához lehessen alkalmazni.

A gyakorlathoz más társadalomtudományoknál erősebben kapcsolódó neveléstudomány Magyarországon az utóbbi évtizedekben kevésbé foglalkozott a területi-társadalmi meghatározottság kérdéseivel, jóllehet a mindennapi tapasztalat is mutatja, másfajta pedagógiai gondoskodást kívánnak a gyerekek a budapesti agglomeráció községeiben, mint például egy borsodi faluban, s mást a főváros I. kerületében. Az oktatástervezésben is csak a legutóbbi időben történtek erőfeszítések, hogy a megyei szintnél kisebb, az iskolázás szempontjából adekvátabb területi egységek sajátos problémái a gondolkodásba bekerüljenek. Még mindig pionir-munkának számít a területi szemlélet alkalmazása ezekben a tudományokban, a társadalmi praxisban.

A területi-gazdasági fejlődés vizsgálata Magyarországon a hatvanas években került előtérbe. Hozzájárult a hosszú távu tervezés igényének erősödése a népgazdasági tervezésben, s a földrajzi és a közgazdaságtudomány belső fejlődése is. Ez a kutatási irány korántsem előzmények nélküli, de a hatvanas évektől új szakasz kezdődött fejlődésében. A társadalmi-

gazdasági tervezés igényeinek megfelelő tematika bontakozott ki, a szélesedő területi statisztikai adatbázis újfajta kvantitativ megközelítési módokat tett lehetővé, különösen a - nálunk a hetvenes évek elején elterjedő - faktoranalízis és egyéb korszerű matematikai statisztikai eljárások megjelenése jellemzi ezt az új szakaszt /Nemes Nagy, 1980/.

Az elemzések között azonban kevés az olyan, amely fontosabb vagy központi szerepet szánna az iskolának, az iskolázás, a művelődés folyamatainak. Inkei /1978/ az 1960-as és az 1970-es évek szakirodalmát áttekintve alig talált olyan területi elemzést, amely jelentősebb számban szerepeltetett oktatásstatisztikai mutatókat, jóllehet a népesség iskolázottságát a területi különbségekért "felelős" egyik legfontosabb változónak sokan tekintik.

Lettrich /1975/ az ország teljes településhálózatára dolgozott ki tipológiát a foglalkoztatottság, a népességnagyság és demográfiai változók alapján, Kulcsár /1976/ a falvakat tipizálta részben a lakosság foglalkozási szerkezete, részben az országos településhálózati fejlesztési koncepció alapján.

Enyedi /1977/ területi kutatásaiban a /falusi/ lakosság iskolával való ellátottságára, iskolázottságára több figyelmet fordított, jóllehet ezek korántsem központi kérdések. Különösen az elmaradott /depressziós/ területek vizsgálatában jelent meg hangsúlyosan a szociogeográfiai elem. A kutatások rávilágítottak, hogy a népesség térbeli elhelyezkedése, regionális kapcsolatai és ezek kutatása mennyire erős társadalompolitikai töltettel rendelkezik. /Beluszky, 1979; Enyedi, 1980/

A területi kutatások és eredményeik kevésbé integrálódtak a neveléstudományba. Nem kielégítő hatásukhoz valószínűleg hozzájárult - legalábbis ami az oktatásügyet, tágabban fogalmazva a települési környezetet mint nevelési tényezőt és terepet illeti - a változók kiválasztásában, a tipológiák kialakításában az iskolának, a művelődés egyéb intézményeinek, az iskolázás, képzés, művelődés folyamatainak juttatott alárendelt szerep. Elgondolható ugyan pedagógiai kutatás, amelyik ráépül valamelyik területi tipológiára, de az adaptálás valószínűleg sok munkát emésztene fel: például ha az iskolakörzetítés hatását kellene vizsgálni, akkor olyan változókat kellene beépíteni, amelyek az általános iskolák felvevő körzetét jellemzik, de az indikátorok újabb csoportjának beépítése megváltoztathatja a tipológiát.

A területi fejlettség összehasonlító vizsgálata már önmagában is haszonnal jár mind a gyakorló pedagógusok, mind az oktatástervezők számára. Az egyes települések vagy településegységek szintjén együtt láthatjuk a különböző ágazatokat, a különböző ágazati és egyéb csoportérdekek ütközésében, kompromisszumaiban a művelődés helyzetét, problémáit, fejlődési-fejlesztési lehetőségeit.

Ezt felismerve bontakozott ki a hetvenes évek végén az MTA Pedagógiai Kutató Csoport Rendszertani Osztályán az a kutatás, amely a közoktatási rendszer távlati fejlesztési koncepciójának kialakításához kívánt hozzájárulni /Horváth, Kozma, 1977/. A munkacsoportban olyan területileg megragadható és elemezhető társadalmi folyamatokat vizsgáltunk, amelyekről feltételeztük, hogy lényegesen befolyásolják az

oktatási rendszer helyi funkcionálását. Ezek a társadalmi folyamatok, feltételek eltérőek az ország különböző területein, tehát az oktatási rendszer távlati fejlesztésében ezekre a területi különbségekre, adottságokra és hiányosságokra tekintettel kell lenni. /Ezeket a kutatásokat összefoglaltuk: Kozma és mtsai, 1978; 1979; 1982./

A területi elemzés alapegységéül az 1971-es településhálózatfejlesztési koncepció /ÉVM-VÁTI, 1971/ nyomán kialakult 90, un. középfoku körzetet választottuk. Ezek a körzetek olyan településegységek, amelyeknek egy vagy több városi központja van, s ezekhez kisebb települések tartoznak. A koncepció alapján feltételeztük, hogy a körzetek - amelyek legkisebbjeiben is távlatilag 100-120 000 lakossal lehet számolni - egy része már ma is szervezi az ott élők középfoku tanulását, művelődését, más részüket pedig megfelelő fejlesztéssel alkalmassá lehet tenni erre. Ezeknek a településegységeknek a szervezése és szerveződése, művelődési, képzési, ellátási funkcióik értelmezésében Erdei /1972 és korábbi művei/, Bibó /Bibó, 1975, Bibó-Mattyasovszky, 1950/ elgondolásaira is támaszkodtunk.

A településegységeket vonzáskörzeteknek neveztük. /Nem tartozik dolgozatom tárgyához a koncepció kidolgozását, a településegységek gyakorlatban kialakított strukturáját ért bírálatok ismertetése, amelyek a pedagógiai szakmai vitákban is megfogalmazódtak, sem pedig a kritikákat figyelembe vevő továbbfejlesztés./

Kutatásunkban azért támaszkodtunk a vonzáskörzetekre, mert feltételeztük, hogy a területi-gazdasági tervezés,

az urbanizáció kiterjedése a következő évtizedekben a középfoku központok és vonzáskörzeteik nagyobb méretű társadalmi integrálódását váltja ki. Az oktatás, tágabban a művelődés-tervezéssel erre az integrációs-urbanizációs folyamatra véltük helyesnek ráépülni /Kozma és mtsai, 1978/.

A művelődés értelmezésünkben a középiskolázás általánossá válásával van összefüggésben.* Azaz beleérthető az általános műveltségnek az a szintje, amely a középiskolában megszerezhető, a szakmai képzettség, amely a középfoku szakképzésben sajátítható el, azoknak a kulturális aktivitásoknak, olyan "életminőségeknek" az általánossá válása, amely ma nagyjából a középiskolai végzettségű városi lakosság sajátja.

A "művelődési városközpontok" /Kozma és mtsai, 1979/ olyan csomópontok, amelyek környezetüknek, tehát távlatilag az ország teljes népességének a művelődés hasonló esélyeit, lehetőségeit nyújtják. Ezek a csomópontok, s az általuk ellátandó körzetek megegyeznek a településfejlesztési koncepcióban kialakított un. középfoku körzetekkel, ezért - s az adatok hozzáférhetősége miatt is - a kutatás során ezekből indultunk ki. Ez az egybeesés azt jelenti, hogy a művelődés - legalábbis a középfoku iskolázás - helyzetéről, fejlesztéséről gondolkodva, a városi fejlesztésről, a városi funkciók kiterjesztéséről is gondolkodunk.

* Terjedelmi okok miatt nem foglalkozom a műveltségkép, a "két kultúra" körül zajló vitákkal. Csak az összefüggést tételezem.

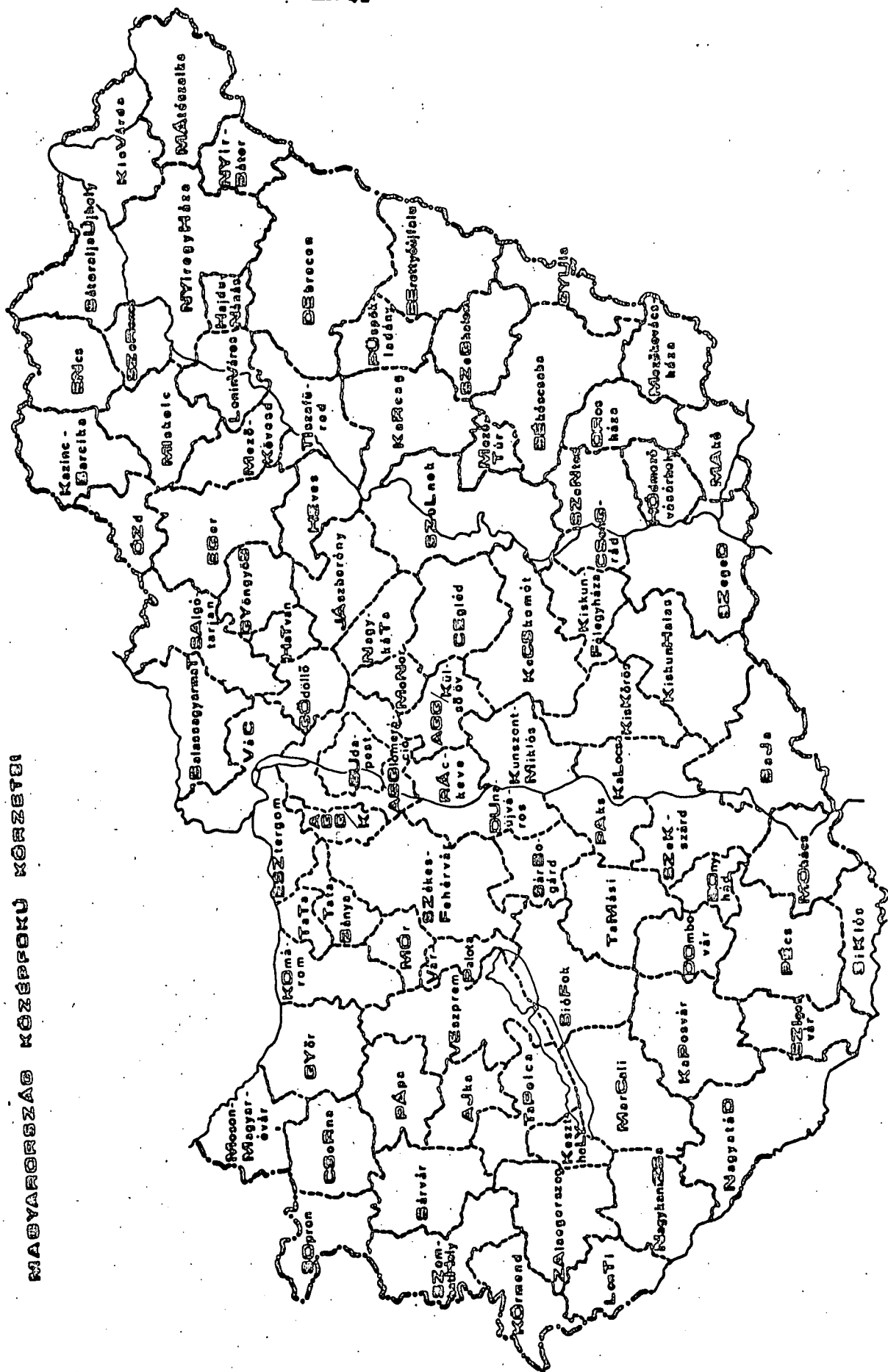
A városi vonzáskörzeteket társadalmi-gazdasági infrastrukturális fejlettségük, településszerkezetük, iskolai ellátottságuk, a bennük zajló demográfiai, migrációs folyamatok alapján Inkei /1979/ faktor-, majd clusteranalízis segítségével elemezte. Munkacsoportunk további vizsgálódásainak eredményeképpen a vonzáskörzeteknek a következő típusai alakultak ki. Mind a matematikai statisztikai elemzés, mind a típusalkotás egyik fő rendező elve az iskolázás szintje és terjedése volt.

/Kozma és mtsai, 1979/:

- a/ Budapest
- b/ az egyoldaluan fejlett ipari körzetek /pl. az ajkai, dunaujvárosi, gyöngyösi, ózdi stb./
- c/ a mezővárosi típusu vonzáskörzetek /pl. a ceglédi, kiskunhalasi, makói, mezőturi stb./
- d/ az aprófalvas vonzáskörzetek /pl. az encsi, lenti, sárvári stb./
- e/ a nagyfalvas vonzáskörzetek /pl. a berettyóujfalui, hajduhadházi, tiszafüredi stb./
- f/ az agglomerációs vonzáskörzetek /pl. a budapesti agglomerációs gyűrűk, monori, móri stb./

Mivel tipológiáról van szó, nem helyezhető el valamennyi városi vonzáskörzet egyértelműen valamelyik típusban - mindig vannak olyanok, amelyek két vagy három típus jegyeit mutatják együttesen /kevert típusuak/, s olyanok, amelyek nem sorolhatók egyértelműen valahova /atipikusak/. Kutatásunknak ezt a vonalát, s magát a kialakított tipológiát is, eszköznek tekintem az iskolázási folyamatok területi megjelenésének elemzésében. /3. ábra/

— 42 —



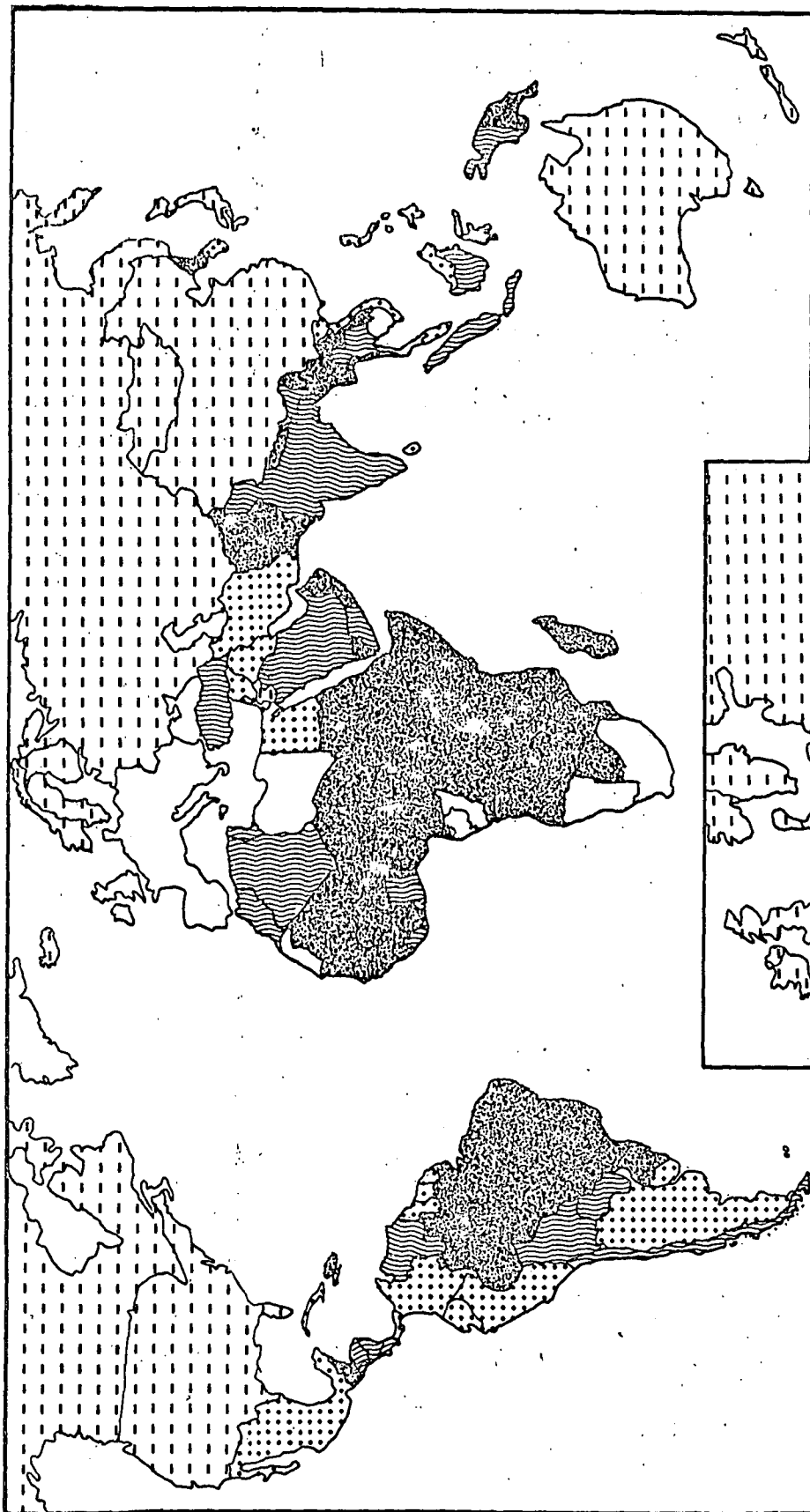
II. AZ ISKOLÁZÁS TERJEDÉSE: TRENDEK ÉS PROBLÉMÁK

Általános jellemzők

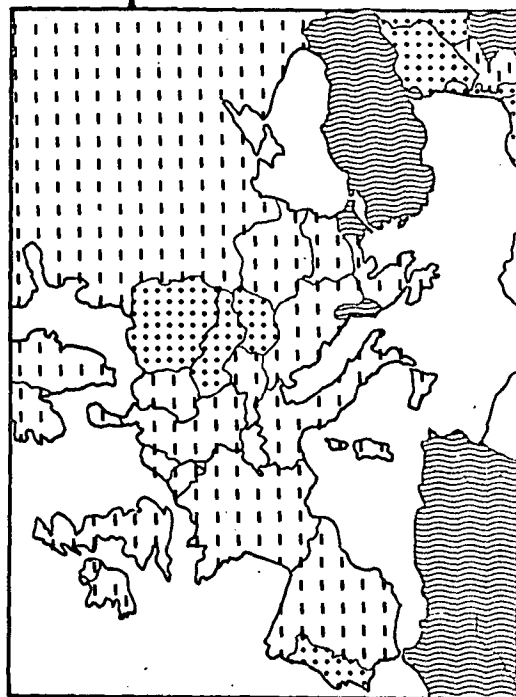
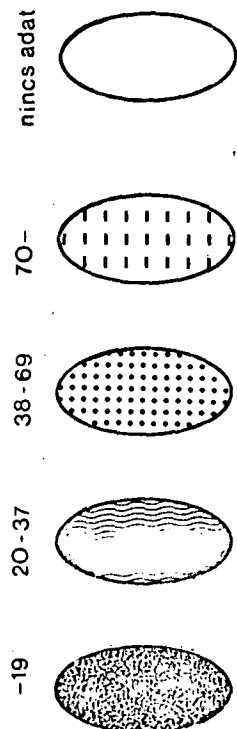
A II. világháború utáni időszakot világszerte az jellemzi, hogy nagymértékben megnövekszik a közép- és felsőoktatási intézmények látogatottsága. Egy OECD vizsgálat /Härnqvist, 1978/ kimutatta például, hogy az 1950-67 közötti másfél évtizedben a felsőfoku oktatásban résztvevők száma az időszak végén átlagosan háromszor olyan nagy volt, mint az időszak elején, vagyis 1950-51-ben. A vizsgált országokban az 1960-as években a hallgatói létszám növekedésének rátája nagyobb volt, mint az 1950-es években. Vannak országok, ahol jelentősen megnövekedett a középfoku oktatás végzős hallgatóinak száma, s ez a növekedés még nem gyűrűzött át a felsőoktatás területére. Több fejlett ipari országban a nem egyetemi típusu, illetve a nem hagyományos felsőfoku oktatás sokkal gyorsabban növekedett, mint az egyetemi oktatás /Marklund, 1981/. A 4. ábra a középiskolázásnak a világ országaiban megfigyelt terjedését jeleníti meg.

A fejlődő országok iskolázási expanziójának jellegzetessége, hogy a közép-, sőt a felsőoktatás erőteljesebben terjedt, amint azt az elemi oktatás kiszélesedése alapján várni lehetne, s a szakképzés fejlődése lemaradt. A középiskolázás és a felsőoktatás expanziója nagyobb ütemű volt számos afrikai és dél-amerikai országban, mint a fejlett ipari országokban.

A VILÁG ORSZÁGAIBAN KÖZÉPISKOLÁBA JÁRÓK ARÁNYA



Az azonos korúak közül középiskolába jár (%)



A 60-as években például a "harmadik világ" országaiban évente mintegy 10 %-kal növekedett az elemi iskolába járók száma, a középiskolások számának évi növekedése 23 %, a felsőoktatás hallgatóinak évi növekedése 26 % körül volt, s ez a tendencia a 70-es években is fennmaradt /Recum, 1982/.

Ha az iskolázásban való részvétel idősorait elemezzük, tekintetbe kell venni, hogy a trend többféle tényező együttes hatását tükrözi: társadalmi folyamatok esetében például a gazdaság fejlődését, a népesség számának növekedését stb.

Az olyan társadalmi folyamat, mint az iskolázás terjedése, feltételezhetően legjobban logisztikus trenddel írható le. A logisztikus /növekedési vagy diffúziós/ görbe sokféle társadalmi jelenség hosszabb idő alatt végbemenő fejlődését jellemzi. /Alakja elnyújtott S-re emlékeztet, innen származik az S-görbe elnevezés./

Az iskolázás terjedésének trendjét absztraktnan elemezve a következő szakaszok képzelhetők el:

1. a hálózat kiépítése, kísérleti iskolatípusok létrehozása, a nevelők folyamatos kiképzése közben lassan emelkedik az adott iskolafokozatban tanulók aránya;

2. létrejönnek az iskolafokozat általánossá válásának társadalmi és szervezeti feltételei;

3. a telítettség szakasza, amit a lassu fejlődés vagy stagnálás jellemez:

a/ relativ telítettség következik be akkor, ha az adott társadalmi-gazdasági, oktatási feltételek között már nem nőhet tovább az iskolafokozat befogadóképessége,

b/ abszolút telítettség következik be akkor, ha a meg-

felelő koruak gyakorlátilag teljes köre /ez mindig csak megközelíti a 100 %-ot/ elvégzi az adott iskolafokozatot.

Ez a szint egy újabb fejlődés kiinduló szakasza, amelyben kikísérletezik, kiépitik egy újabb és/vagy magasabb szintű képzési fokozat újabb tömegeket befogadni képes hálózatát /Forray, 1979/b/.

A középfoku oktatás terjedésének magyar sajátosságait Nagy József /1972/ elemezte. Megállapította, hogy "... az összes középfoku képzésben részt vevők aránya 1880 óta előbb lassan, majd egyre gyorsabban nőtt egy logisztikus görbe mentén." /Nagy, 1972. 49/ Az iskolázás terjedésének ez a vizsgálata feltételezi, hogy a folyamatban belső törvényszerűségek is érvényesülnek, hogy bennük "önfejlesztőképesség" van. Az "önfejlesztőképesség" egyik magyarázata lehet az, hogy a mindenkori nemzedékek iskolai végzettsége befolyásolja a következő nemzedék iskolai végzettségét.

Adott iskolai végzettséget /s azokat az életmódbeli, életviteli lehetőségeket, amelyek realizálására az iskolai végzettség teremt alapot/ elért szülő rendszerint arra törekszik, hogy gyermeke legalább ugyanolyan vagy magasabb iskolai végzettséget /következésképpen társadalmi státust/ érjen el, mint ő.

Jánossy /1979/ társadalmi folyamatokat elemezve "önkiterjesztésnek" nevezi azt a törvényszerűséget, hogy a növekedés alapfeltétele annak megléte. Ha tágabb társadalmi folyamatokról szól is, mint az iskolázás terjedése, ez utóbbira is érvényes, hogy a terjedés központi ereje az akkumuláció, esetünkben az iskolázás akkumulációja.

Meyer és mtsai /1977/ különböző fejlettségű, eltérő társadalmi és politikai rendszerű országok adatain elemzik az iskolázás terjedését az 1950-1970 közötti időszakban. Felülvizsgálják azokat az elméleteket, amelyek az oktatás expanzióját a gazdasági fejlődésből, a politikai és a társadalmi modernizációból, az állam megnövekedett súlyából, a nemzetek politikai-gazdasági függőségéből vezetik le. E dimenziókat leíró változók és az iskolázás terjedése között a több mint 100 vizsgált országban csak elvétve találtak szignifikáns együttjárást. Az elemzett periódusban - az "oktatás világhorradalma" korában - a képzés növekedését a nemzeti képzési rendszerekben szerintük legjobban az önfejlesztő jelleggel lehet leírni. Ugy vélik, a nemzeti, gazdasági, politikai és szociális jellegzetességek hatása beépül az oktatási expanzióba, s azt lényegében egyetlen változó befolyásolja: a népesség növekedése. Ezzel az egyoldalú magyarázattal nem értek egyet, mert hangsúlyozni kell a fennálló, fejlődő társadalmi rendszer szerepét.

Nagy József /1972. 8./ abból indul ki, hogy az iskola-rendszer fejlődését a következő alapvető tényezők befolyásolják: a gazdasági, a társadalmi, az ontogenetikus fejlődés és a hagyományok. Elsősorban az ontogenetikus fejlődést /ami lényegét tekintve az önfejlesztő képességhez, az önkiterjesztéshez áll közel/ elemzi az oktatáspolitikával összefüggésben. Az ontogenetikus elem hatása szerinte olyan erős, hogy hazánkban hatalmas emberveszteséggel és jelentős gazdasági visszaeséssel járó második világháború hatására csak időlegesen szakadt meg a középfokú oktatás terjedése, s az ötvenes évek

második felétől fokozott ütemű fejlődéssel hozta be a lemaradást, s még "tul is szaladt" a logisztikus alaptrenden. A gimnazistáknak a középiskolásokon belüli arányában tapasztalható csökkenést a hatvanas évek derekán nem az oktatáspolitikai döntésnek tulajdonítja: "A feszültségek olyan mértékűvé váltak, hogy a spontán önszabályozás törvényeinek megfelelően kezdődött meg az arányok csökkenése. Az 1965-ös intézkedések megerősítették ezt a csökkenési tendenciát." /Nagy, 1972. 57./

Az emelkedő iskolázási görbe a korcsoportok abszolút nagysága mellett a korcsoportokból iskolába járók arányának növekedését is tartalmazza. Az iskolába járók arányának gyorsuló növekedése - az oktatási expanzió másik fő oka - elsősorban arra vezethető vissza, hogy "... az oktatás iránti igény önmagából táplálkozva saját dinamikáját teremti meg. Ha a népesség tanulni kezd, mihamar még több képzést akar. Ha az írástudatlan afrikai szülők gyermeke megtanul olvasni és számolni az elemi iskolában, tovább akar menni a középiskolába, s ha teheti, az egyetemre is. De ha az általános iskolánál nem is jut tovább, ragaszkodni fog hozzá, hogy gyermeke többre vigye. Így az oktatás iránti társadalmi igény elkerülhetetlenül hatványozódik, tekintet nélkül arra, mi történik a gazdasági életben, történt-e változás az oktatás rendelkezésre álló erőforrásaiban. Ez a jelenség nemcsak a fejlődő országokban tapasztalható. A háború utáni években feltűnően mutatkozott Nyugat-Európában és Észak-Amerikában a középfoku és különösen a felsőfoku oktatásban." /Coombs, 1971. 18./

A magyar népesség iskolai végzettségének változásai

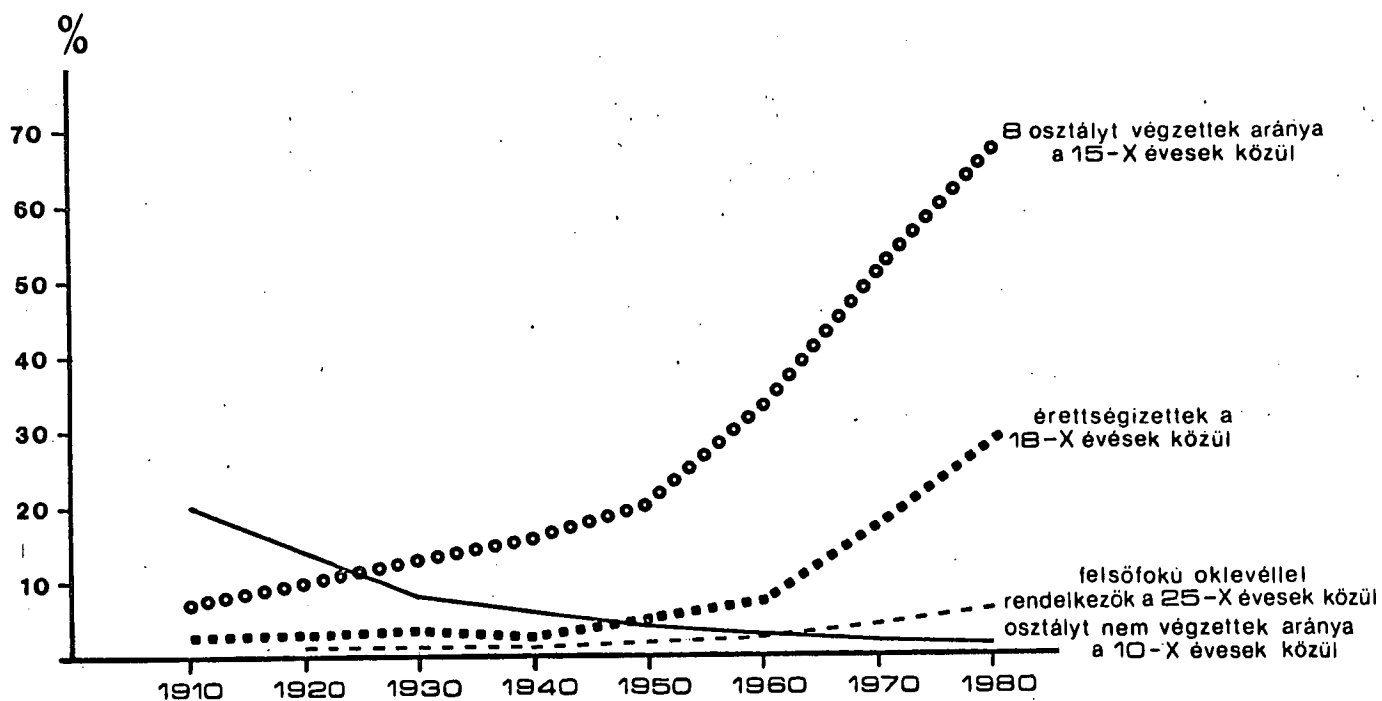
A népesség iskolai végzettség szerinti megoszlását közlő statisztikáknak az az előnye /és egyuttal hátránya is/, hogy a teljes népesség szerepel bennük. Előnyös azért, mert bekerülnek azok is, akik felnőttként szereztek meg egy iskolai végzettséget. Hátrányos, mert minden vizsgált évben /általában a népszámlálás éveiben/ szerepel az adatokban az a nemzedék, amely életkora miatt már nem törekszik magasabb iskolai fokozat elérésére.

A statisztikák másik csoportja azt tartalmazza, hogy a megfelelő koruaknak milyen a részaránya egy iskolatípusban. Ezek a statisztikák jól mutatják az újabb tanulói nemzedékek között az iskolatípus elterjedését, de megnehezítik azon csoportok elemzését, amelyeknek tagjai csak később szánják el magukat magasabb iskolázottsági szint elérésére.

A 10 éven felüli népességből már 1910-ben csak 20 % volt azoknak az aránya, akik egyetlen iskolai osztályt sem végeztek. Ez az arány a hetvenes évek végére 1-2 %-ra csökkent /5. ábra/. A csökkenés viszonylag lassu, egyenletes ritmusu: husz évenként feleződik az iskolába egyáltalán nem jártak aránya. A görbe 1970-től a stagnálás szintjére, a telítettség állapotába jutott: elért egy viszonylagos "0" pontot. /Abszolút "0" pontról nem lehet szó például azért, mert a népesség egy hányada egészségi okok miatt nem iskolázható be./

5. ábra

AZ EGYEB ISKOLAFOKOZATOK TERJEDÉSE A NÉPESSÉG BEN
1910 - 1980



1. táblázat

A nyolc osztályt végzettek arányának változása 1910-1980

Év	A 15-x éves népességből nyolc osztályt végzettek aránya %-ban	Az előző év adatait 100 %-nak tekintve
1910	7,2	100
1920	11,2	156
1930	12,9	115
1940	15,1	117
1949	20,6	136
1960	32,8	159
1970	51,4	157
1980	66,2	129

Az arányok növekedése 1920 és 1949 között lassabb az első tíz évinél, 1949 után gyors növekedés kezdődik: kötelezővé tétel gyorsította meg az általános iskola terjedését. A fejlődésre jellemző, hogy a nyolc osztályt végzettek aránya az időszak első szakaszában 30 év alatt duplázódott meg, 1949 után a duplázódási idő 20 évre csökkent. Az elmúlt tíz év alatt a növekedés újra lassulni kezdett, az általános iskolázás a telítődési szint felé tart/1. táblázat/.

Hasonló képet kapunk, ha a 18 éven felüli népességben a legalább érettségizettek arányait vizsgáljuk meg. Ez az arány 1910 és 1949 között gyakorlatilag stagnált, attól kezdve a növekedés jelentősen meggyorsult. Eddigi legnagyobb növekedését 1970-1980 között érte el, jóllehet ebben az évtizedben a növekedés dinamikája már fékeződött /2. táblázat/.

2. táblázat

Az érettségizettek arányának változása, 1910-1980

Év	A 18-x éves népességből legalább érettségizettek aránya %-ban	Az előző év adatait 100-nak tekintve
1910	3,1	100
1920	4,2	135
1930	4,7	112
1940	4,2	89
1949	5,5	131
1960	8,8	160
1970	15,5	176
1980	23,3	150

1910 és 1920 között jelentősebb a növekedés, mint a további 20, sőt 30 évben. Az okok között talán szerepel a trianoni békét követő népességbeáramlás: az "elcsatolt" területekről tömegesen költöztek át a képzetesebb, iskolázottabb emberek. Várható lett volna, hogy az érettségizettek arányának növekedése meggyorsul. Ehelyett 1920 és 1940 között csökkenés következett be: a korabeli kulturpolitika minden eszközzel akadályozta az érettségizettek számának növekedését. Az 1910-es 3 %-os részesedési arány csak hosszabb és lassu fejlődés során ért el olyan szintet, hogy exponenciálisan növekedésre váltson át.

A népesség iskolázottságában 1919-1949 között bekövetkezett fejlődés legjellemzőbb vonása az iskolába nem járt és öt osztálynál kevesebbet végzett népesség arányának rohamos csökkenése. Ez a növekedési trend másik oldala! 1949 után hasonló folyamat játszódik le a 7. osztálynál alacsonyabb

iskolai végzettségű népességben, és az 1960-as népszámlálás tájékán megkezdődött a középiskolát végzettek arányának gyorsuló növekedése. A felsőoktatás kiszélesedése 1980-ig még alig lépte túl a stagnálás, illetve az alacsony szinten bekövetkezett lassu bővülés állapotát.

Az elmúlt harminc évben a megfelelő korúak beiskolázásában a középfokú oktatás területén figyelhetők meg döntő változások /3. táblázat/.

A szakmunkásképzésben részesülők aránya 1950 és 1978 között háromszorosára, a középiskolások aránya két és félszeresére emelkedett. A szakmunkásképzésben résztvevők aránya egyenletesen növekedett, a középiskolásoknál ezzel szemben hullámokat figyelhetünk meg: 1950 és 1965 között dinamikus növekedés, 1965 és 1970 között visszaesés tapasztalható. Ezután évente "tornázza fel" magát az arányszám: 1974-ben újra eléri az 1965-ös szintet, majd meg is haladja. A két iskola-típus terjedésének eltérő sajátosságai nem magyarázhatók az érdeklődés változásaival. A középiskolások arányszámának hirtelen csökkenése oktatáspolitikai korlátozó döntések következtében jött létre, míg a szakmunkásképzésre irányuló oktatáspolitiká ez időszakban változatlan, alapvetően támogató jellegű volt /Nagy József, 1972/.

3. táblázat^x

A nappali tagozaton iskolai oktatásban részesülők a megfelelő
koru népesség százalékában

Év	Alsófoku oktatásban részesülők a 6-13 éves	Szakmunkás- képzésben részesülők a 14-16 éves	Középiskolai oktatásban részesülők a 14-17 éves	Felsőfoku oktatásban részesülők a 18-21 éves
népesség %-ában				
1950	96,5	12,8	16,2	3,4
1955	97,6	13,9	20,2	4,2
1960	98,5	28,3	26,4	4,1
1965	98,8	33,2	24,6	6,8
1970	98,4	37,9	30,3	6,3
1971	98,2	38,6	30,7	6,5
1972	98,3	39,5	31,4	6,5
1973	98,3	40,3	33,0	6,6
1974	98,2	39,8	34,8	6,7
1975	98,4	39,0	36,1	6,9
1976	98,6	39,4	36,9	7,2
1977	98,7	40,0	37,8	7,7
1978	98,8	40,5	38,8	8,3
1980	99,0	40,2	40,0	8,5

^x

Forrás: Adatok az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól hozott 1972. évi párthatározat teljesítéséről. KSH. Bp. 1979. Magyar Statisztikai Zsebkönyv, KSH, 1980.

Némileg más a kép, ha a középfoku iskolába járók abszolút számában bekövetkezett változásokat is figyelembe vesszük

/4. táblázat/.

4. táblázat^x

Az iskolai oktatásban részesülők száma a nappali tagozaton
1950-1978

Év	Középiskolák	Szakmunkásképző iskolák és szakiskolák	Összesen
tanulóinak száma			
1950	95 765	56 800	152 565
1955	119 106	61 692	180 798
1960	155 527	125 343	280 870
1965	236 589	172 383	408 972
1970	233 291	223 238	456 529
1971	228 749	211 279	440 028
1972	219 112	196 583	415 695
1973	212 734	185 633	398 367
1974	209 646	174 902	384 548
1975	207 317	165 354	372 671
1976	202 481	165 521	368 002
1977	198 839	163 406	361 245
1978	198 225	160 609	258 834

x

Forrás: ua.

A középiskolások abszolút száma 1965 és 1970 között mérsékelten csökkent /mintegy 1-1,5 %-kal/, a szakmunkásképzésben résztvevők száma csaknem egyharmadával növekedett. Ebből a szempontból az 1965-ös intézkedéseket az látszik indokolni, hogy demográfiai hullámhegy által felvetett problémákat kellett megoldani. Vagy úgy, hogy igen nagy mértékben bővítik a középiskolai hálózatot, vagy úgy, hogy ehelyett a szakmunkásképzés fogadja be a 14 évesek egy részét.

A középfoku oktatás gyors elterjedéséhez feltehetően hozzájárult, hogy a hatvanas évek végén tetőző demográfiai hullám miatt megnövekedtek a beiskolázási keretek és lehetőségek. A demográfiai csucs levezetése után az intézményi keretek az általános iskolát végzőknek már nagyobb hányadát tudták befogadni. A megfelelő korosztályban gyors ütemben terjedő középfoku beiskolázás csökkenő létszámok mellett valósult meg: 1971-ben 134 600 fő, 1975-ben 118 400 fő, 1980-ban 108 600 fő kezdett középfoku tanulmányokat. A tovább nem tanulók aránya 1980-ra az 1971. évihez képest 87 %-kal csökkent.

Kérdéses, hogy amikor belátható közelségbe került egy újabb demográfiai hullámhegy középfoku beiskolázásának a problémája, választható-e újra a szakmunkásképzés kiterjesztésével kínálgató megoldás. Ez annál kétségesebb, mert a munkaerő szerkezetére irányuló elemzések és előrejelzések /OT, 1982/ szerint máris túl sok az erősen specializált képzettségű szakmunkás - s valószínű, hogy e helyzet kialakulásához a hatvanas években hozott döntések is hozzájárultak.

A középfoku oktatás terjedésében jelentős szerepe van a felnőttoktatásnak. A munka melletti tanulásban /bár az esti

és levelező uton tanulók társadalmi összetételére nem állnak adatok rendelkezésemre/ az fejeződik ki, hogy a közvetlen társadalmi és munkahelyi környezet is jelentkezhethet készítő erőként a művelődésben való részvételre. A felnőttkori intézményes tanulás feltételezhetően gyakran pályamódosítást /társadalmi felemelkedést/ is jelent, amely a társadalomban szerzett saját tapasztalatok hatására következik be. Ebből a szempontból a nappali tagozatok tanulóinak létszámnövekedésénél is tanulságosabb az esti és levelező tagozatok terjedésének elemzése. Az adatok azt mutatják, hogy az összes középiskolásnak jelentős része felnőtt korban szerez középiskolai végzettséget, valamint azt, hogy a középfoku felnőttoktatás kiszélesedése igen gyors - bár hullámzó - folyamat eredménye.

Az 1950-es évet 100-nak tekintve, következőképpen alakult a nappali és az esti, illetve levelező tagozatok tanulóinak létszáma /5. táblázat/.

5. táblázat

A középiskolák nappali és esti-levelező tagozatára járók számának változása; 1950-1980

Év	Nappali tagozatos	Esti és levelező tagozatos
1950	100	100
1955	124	297
1960	131	236
1965	152	199
1970	99	67
1975	89	154
1980	198	74

Á nappali tagozaton 1950-65 között megfigyelhető igen gyors fejlődési ütem elmarad a felnőttoktatás terjedésétől.

Ugy tűnik, igazi "forradalom" nem is a nappali tagozaton játszódott le, hanem az esti és levelező oktatásban, ahol előbb megháromszorozódott, majd ötévenként megkétszereződött a középiskolába járók száma.

Az első öt év fejlődési ütemét még magyarázhatnánk a háboru és a társadalmi átalakulás hatásával /sokan iratkoznak be azok közül, akik a háboru miatt nem tudtak középiskolába járni, illetve a korábban középiskolába nem jutott néprétegek gyermekei/, de az igen gyors ütem még 1965-ben is tart.

1970-re viszont a felnőttoktatás sokkal nagyobb mértékben redukálódott, mint a nappali tagozat. Valószínű, hogy az emberektől nagy energiaráfordítást kívánó munka melletti tanulás lehetőségeinek szűkitése kisebb társadalmi feszültségeket okoz, mint a megfelelő életkorban történő, "főfoglalkozásu" tanulás keretszámainak erőteljes csökkentése.

Az 1965 és 1980 között bekövetkezett létszámingadozás a deSolla /1979/ által leírt oszcilláló mozgásra emlékeztet: az expanzió korlátokba ütközik, ennek hatására a képzeletbeli görbe mélyre zuhan, majd ismét magasra szökik. Itt sem az igények csökkenéséről vagy teljes körű kielégítéséről lehet szó: 1975-re ismét másfélszeresére nőtt a felnőttként középiskolába járók száma.

Az utóbbi években újra, de már fokozatosan csökken a hallgatók száma. Ez valószínűleg összefügg azzal, hogy a hallgatók zöme husz-harminc éves. 14-18 éves koruk arra az időszakra esett, amikor a nappali tagozatu középiskolázás is

gyors ütemben terjedt, ebből a korosztályból tehát a korábbiaknál lényegesen többen tudták nappali tagozaton elvégezni a középiskolát.

A középiskolázás terjedésével feltehetően tovább fog csökkenni a középfoku felnőttoktatásban résztvevők száma is /hasonló folyamat zajlott le az általános iskolázás területén az elmúlt harminc évben/. Hosszu távon a középfoku felnőttoktatás valószínűleg a középfoku szakjellegű át- és továbbképzés funkcióit fogja elsősorban ellátni.

A középiskolázás terjedése a városi vonzáskörzetekben

Az érettségizettek arányának növekedése a hatvanas évektől gyorsult meg: 1960-70 között közel kétszeresére, 1980-ra 1960-hoz képest közel háromszorosára nőtt az érettségizettek aránya a 18 éven felüli népességben. Az iskolázottsági szint emelkedése nem azonos mértékű az ország teljes területén.*

Enyedi /1980. 14./ "a frissen urbanizálódó országok szokásos gyermekbetegségeként" jellemzi azt a fejlesztési politikát, amely legfőbb céljának a városok mennyiségi növelését tekinti. Ez azzal jár együtt, hogy a városiasítási, infrastrukturális fejlesztések az ipar köré szerveződnek. A nagy ipari központoktól távol eső területeken a városiasodás folyamata megáll, sőt bizonyos értelemben visszafejlődik.

* Az elemzett adat az érettségizettek számán alapul, s nem foglalja magában az annál magasabb iskolai végzettségűeket!

Az iskolázottabb, törekvőbb emberek elköltöznek ezekről a területekről, a népesség előregszik, és/vagy az elköltözők helyébe a társadalom peremhelyzetű csoportjai vándorolnak be. Ennek az eredménye, hogy Szabó /1972/ vizsgálata szerint a sűrűn lakott, tulnyomórészt ipari vagy terciér ágazatban foglalkoztatott lakosságu területeken lényegesen magasabb az érettségizettek aránya, mint ott, ahol a lakosság nagyobb része dolgozik a mezőgazdaságban.

A középiskolázás terjedésének területi különbségeiben ezek a társadalmi folyamatok és összefüggések is kifejeződnek. Másképpen fogalmazva: a környezet iskolázottságának mindenkori szintje, amit az országos tendenciák alapján ma elsősorban a középiskolai végzettség reprezentál, a továbbtanulási igények szempontjából hajtóerőként fogalmazható meg.

A középiskolát végzettek mindenkori aránya tartalmazza a középiskolai végzettség terjedésének dinamikáját is, de nem azonos azzal. Az érettségizettek arányának gyorsabb vagy lassabb növekedése - összefüggésben a helyi társadalmi-gazdasági fejlődéssel vagy stagnálással, az elvándorlással vagy odavándorlással, a népesség „előregedésével” vagy „fiatalodásával” - is olyan környezeti elem, amely a továbbtanulási igények alakulására befolyást gyakorol.

Az 1960. és 1970. évi adatokat /Forray, 1982/ az 1980. évi népszámlálás adataival kiegészítve lehetséges extrapolálni a vizsgált időszak fő tendenciáit. Az 1990-re számított adatok nem prognosztikai értékűek, hanem a várt eloszlásokat fejezik ki - a három népszámlálás adatai nem elégségesek elméleti trendek számítására, korábbi statisztikák pedig településsoros

bontásban nem készültek. Ez a trend elsősorban azt a célt szolgálja, hogy a megfigyelt tendenciák lényegét emelje ki, a körzetek egyes típusai közötti eltérések érzékletesebben rajzolódjanak ki. Korlátozott mértékben arra alkalmas, hogy megállapítsuk, milyen változások következnének be egy-egy területen az érettségizettek arányában akkor, ha minden beavatkozás nélkül, "magukra hagyva" bontakoznának ki a megindult folyamatok.

A 90 városi vonzáskörzet érettségizettekre vonatkozó adatai a kiemelt években különböző alaku görbéket rajzolnak ki, amelyek lényegüket tekintve a normális eloszlás-görbék jellegzetességeit mutatják.

A Gauss-görbe emberi cselekvések, társadalmi folyamatok becslését teszi lehetővé azáltal, hogy nem a részletekre, hanem az egésznek a jellegére vonatkozó elemzésre ad módot. Akkor jön létre ilyen eloszlás, ha valamilyen értéket több, egymástól független hatás alakít ki - ilyen érték egy területen a középiskolát végzettek aránya is -, függetlenül attól, milyen volt maguknak a hatásoknak az eloszlása /Hofstätter és Wendt 1974/.

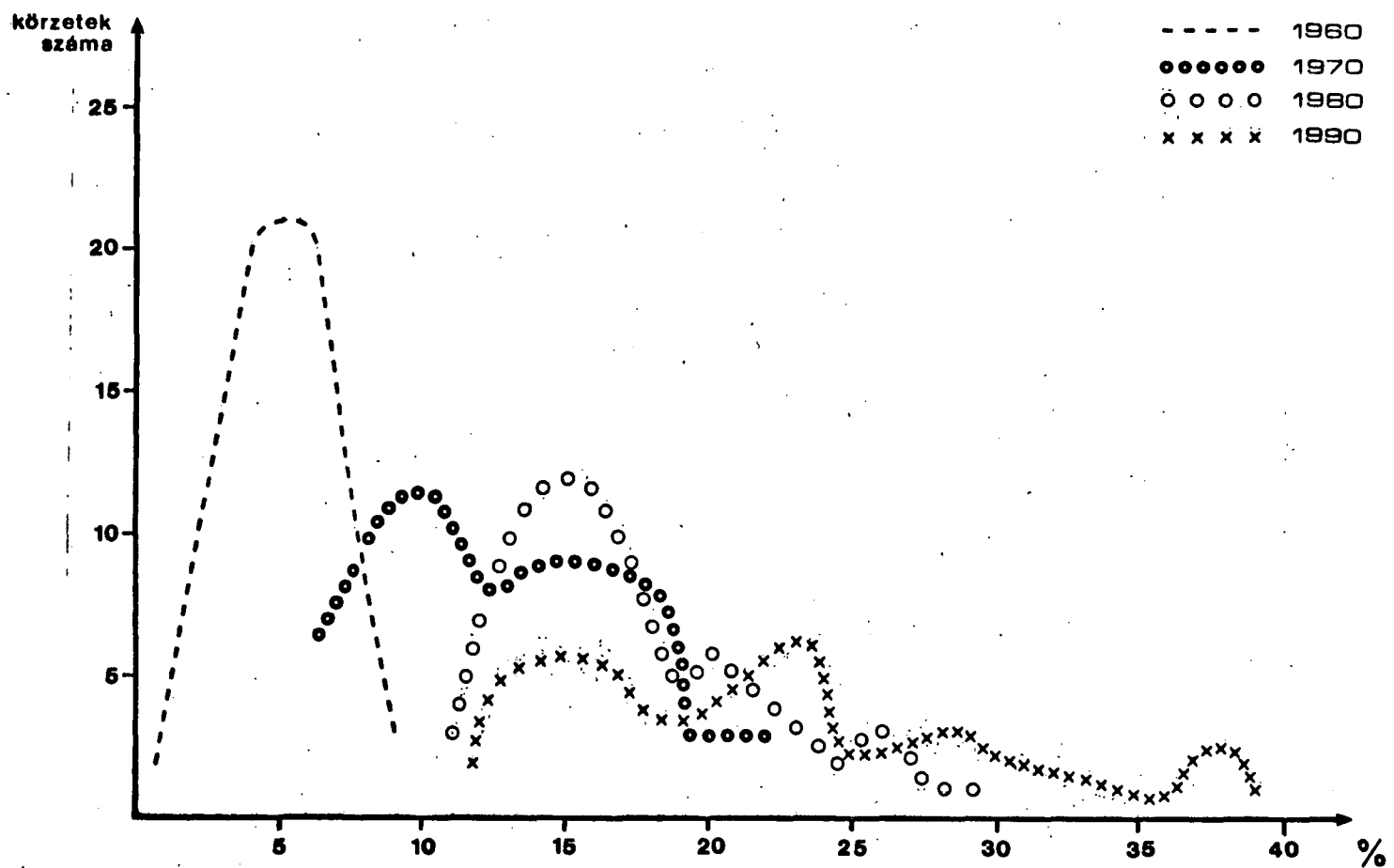
A többcsucsu eloszlásgörbe annak jele, hogy a vizsgált minta heterogén, több egymástól eltérő alcsoportja van, az alcsoportok elemeinek mind az átlaga, mind a szórása különböző. A csucok keskenysége és a görbe aszimmetriája ugyancsak különböző alcsoportok jelenlétére utal, amelyeknek az átlaga egymáshoz hasonló, csak a szórásuk tér el egymástól. Minél érzékenyebb a mérés, annál gyakoribb a többcsucsúság és az aszimmetria /Hofstätter, Wendt, 1974/.

A három megfigyelt adatsor s a várt eloszlásokat tartalmazó görbe közös vonásai ellenére is jelentős különbségeket mutat: az elmúlt évtizedek társadalmi változásainak hatását /6. ábra/.

Az 1960-as megoszlás görbéje enyhén jobbra dől, ami azt jelezheti, hogy a magasabban iskolázott körzetek már elszakadóban vannak a többi területtől.

6. ábra

**A KÖRZETEK MEGOSZLÁSA AZ ÉRETTSÉGIZETTEK ARÁNYA
SZERINT, 1960-1990**



A 90 körzet megközelítően normális eloszlása megerősíti azt a feltételezést, hogy az 1950-es évek társadalmi-gazdasági fejlődése nyomán az ország területei /az érettségizettek aránya szempontjából/ lényegében lineáris sorba rendezhetők: Budapest a nagyvárosi területek, azokat az ipari /mindenekelőtt nehézipari/ bázisok követik, majd a közép- és kisvárosi területek, s végül városhiányos nagy- és aprófalvas területek következnek. A görbe baloldalán az alacsonyan iskolázott /városhiányos, illetve mezővárosi körzetek/ vannak, s a fenti sorrendben jobbra haladva a dinamikusan fejlődő, magasabban iskolázott népességű körzetek vannak a görbe kevésbé meredek jobb oldalán /részletebben 1. Forray, 1982/.

Az 1970-es megoszlásokat ábrázoló görbe szembetűnő vonása, hogy az előzőhöz képest szélesebbé vált. A görbe szélesedése, a szórás megnövekedése elméletileg a változékonyságot, szakmailag a fejlődési utak sokféleségét mutatja. A hatvanas években bekövetkezett fejlődés differenciálódást hozott magával: elképzelhető, hogy a korábbi erős centralizáltság lassu oldódása, egyes területek társadalmi-gazdasági fejlődésének nagyobb foku önállósága lendületet adott az iskolázás terjedésének azokban a vonzáskörzetekben, ahol a feltételek - anyagi és szellemi értelemben - ehhez adva voltak.

Az iskolázottabb területeknek 1960-ban még csak sejthető elszakadása 1970-ben már érzékelhetővé vált. A körzetek nagyobb csoportjában 10 % körül volt az érettségizettek arányának átlaga, kisebbik csoportjában 15 % körül. Az alacsonyabban iskolázott körzetek csoportját zömmel azok a körzettípusok alkotják, amelyek 1960-ban az átlagos, illetve átlag alatti mezőben

helyezkedtek el. Magasabban iskolázottak továbbra is a hagyományosan fejlett körzetek, s hozzájuk csatlakoztak a hatvanas években dinamikusabb fejlődésnek indult nagyobb városaink körzetei.

Az 1970-es megoszlásokat ábrázoló görbe kezdőpontja - azok a körzetek, ahol legalacsonyabb volt az érettségizettek aránya - a tíz évvel korábbi átlag körül van: a lemaradó területeknek egy évtizedre volt szükségük, hogy elérjék a többség korábbi iskolázottsági szintjét. Az iskolázottság növekedési üteme azonban éppen a legalacsonyabban iskolázott területeken volt a leggyorsabb: két-háromszorosra növekedett az érettségivel rendelkezők aránya, míg a másik póluson tíz év alatt már nem kétszereződött meg az arány. A növekedési ütemnek ez az eltérése azt fejezi ki, hogy a differenciálódás mellett nivellálódás is végbemegy, jóllehet ez utóbbi folyamat korántsem elegendően erős a lemaradók felzárkóztatásához.

1980-ra folytatódott az érettségizettek arányának területi differenciálódása. A 90 körzetben az érettségizettek aránya 10 % és 30 % között szóródik, a görbe tovább laposodott. A hetvenes évek iskolázási folyamatainak területi eltérései miatt már három, egymástól eltérő alcsoport alakult ki.

1. A görbe első csucsát a 15 % körüli érettségizett-arányt mutató körzetek alakítják ki. Az "alacsonyan iskolázott" apró- és nagyfalvas, valamint a mezővárosi körzetek csoportja differenciálódott. Továbbra is viszonylag alacsony maradt az érettségizettek aránya az apró- és nagyfalvas körzetekben, de a mezővárosi jellegű körzetek egy részében gyorsabbá vált a középiskolázás terjedése. Ehhez az alcsoporthoz került azonban

néhány olyan körzet is, amely a korábbi évtizedekben még a magasabban iskolázottak közé tartozott: egy-két - elsősorban nehézipari jellegű - ipari vonzáskörzet /pl. a várpalotai, ózdi/.

A városhiányos apró- és nagyfalvas vonzáskörzetek konzerválódó elmaradása valószínűleg összefügg gazdasági-urbanizációs folyamatokkal. Biztatónak látszik, hogy a korábban elmaradott mezővárosok egy részében - ahol a sajátos városi hagyományok évtizedeken át nem tudták ellensúlyozni a gazdasági fejlesztés csaknem évszázados elmaradását - dinamikusabb fejlődés indult el. Ez mindenekelőtt a tiszántúli mezővárosi jellegű körzetekre, s kevésbé a Duna-Tisza köziekre jellemző. Feltűnő a hagyományos ipari körzetek némelyikében a megtorpanás az iskolázás terjedésében. Az egyoldalú iparosítás feltehetőleg nem elegendő ahhoz, hogy hosszabb távon fenntartsa a továbbtanulás magas szintjét.

2. A következő csucst azok a körzetek alkotják, ahol az érettségizettek aránya 20 % körül van. Ezekben a hatvanas években elkezdődött, a hetvenes években erőteljesen folyó társadalmi-gazdasági fejlődés történt: olyan megyeszékhelyek és környékük, amelyek a hatvanas évek elején kezdték "levetkőzni" falusias-kisvárosias jellegüket, s /gyakran a megye többi részének rovására/ a 70-es és 80-as évek fordulójára váltak valódi városokká /pl. a zalaegerszegi, szolnoki, békéscsabai körzet stb./. Ezeknek a körzeteknek a népessége is megnövekedett, dinamikus fejlődésük folytán valószínűleg jelentős részben iskolázott, képzett lakosság költözött be. Mellettük - a görbe bal oldalán - azok a kisebb ipari körzetek helyezkednek el, ahol szintén a

közelmultban kezdődött meg a modern ipar kiépítése, s az ehhez kapcsolódó egyéb fejlesztés, népességbeáramlás /pl. a lenin-városi/.

3. A görbe harmadik csúcsa a 25 %-os arány körül van, s ebben az alcsoportban változatlanul a hagyományosan fejlett városi vonzáskörzeteket találjuk.

A fejlődési ütemet a differenciálódást és nivellálódást összefoglaló, 1990-re becsült adatok szóródása jelentősen nagyobb a korábbiakénál: a legalacsonyabb érettségizett-arány 12 %, a legmagasabb 50 % fölött van. A görbe valószínűleg négy csúcsová válik. Az első és a második csúcs az 1980-asokkal esik egybe: a körzetek elmaradó csoportjai az érettségizettek arányának a korábbi évtizedekben mutatott lassu növekedési ütem következtében éppen csak elérik az évtizeddel korábbi alsó csoportok többségének átlagát, de ezeknek a körzeteknek a száma csökken. A másik két csúcs az érettségizettek 25-30 % körüli arányánál alakul ki. Ennél magasabb érettségizett-arány a fejlett városi vonzáskörzetekben és a kiemelkedően, dinamikus iskolázódó ipari jellegű körzetekben feltételezhető.

A fejlődési folyamatok vizsgálatánál azt tapasztalták /Hofstätter, Wendt 1974/, hogy a görbék "hajlamosak" a laposodásra és a szélesedésre. Ez a nivellálódás matematikai statisztikai megfogalmazása. A középiskolázás terjedését ábrázoló görbékről is ez állapítható meg. A laposodás, a szélesedés azt jelenti, hogy egyre több olyan terület van, amely a legfejlettebbek közé tartozik. Együttal azonban a differenciálódás is fokozódik, részben a legiskolázottabb és a legkevésbé iskolázott területek közötti különbség növekszik, részben újabb alcsoportok alakulnak ki.

A területi differenciálódás azonban nem feltétlenül negatív, a nivellálódás nem feltétlenül pozitív jelenség. Az előbbi gyakran kísérője a gyors növekedésnek, s kialakíthatja a fejlődés fő centrumait, ahonnan a fejlődés mintegy kisugárzik más területekre /Nemes Nagy, 1980/.

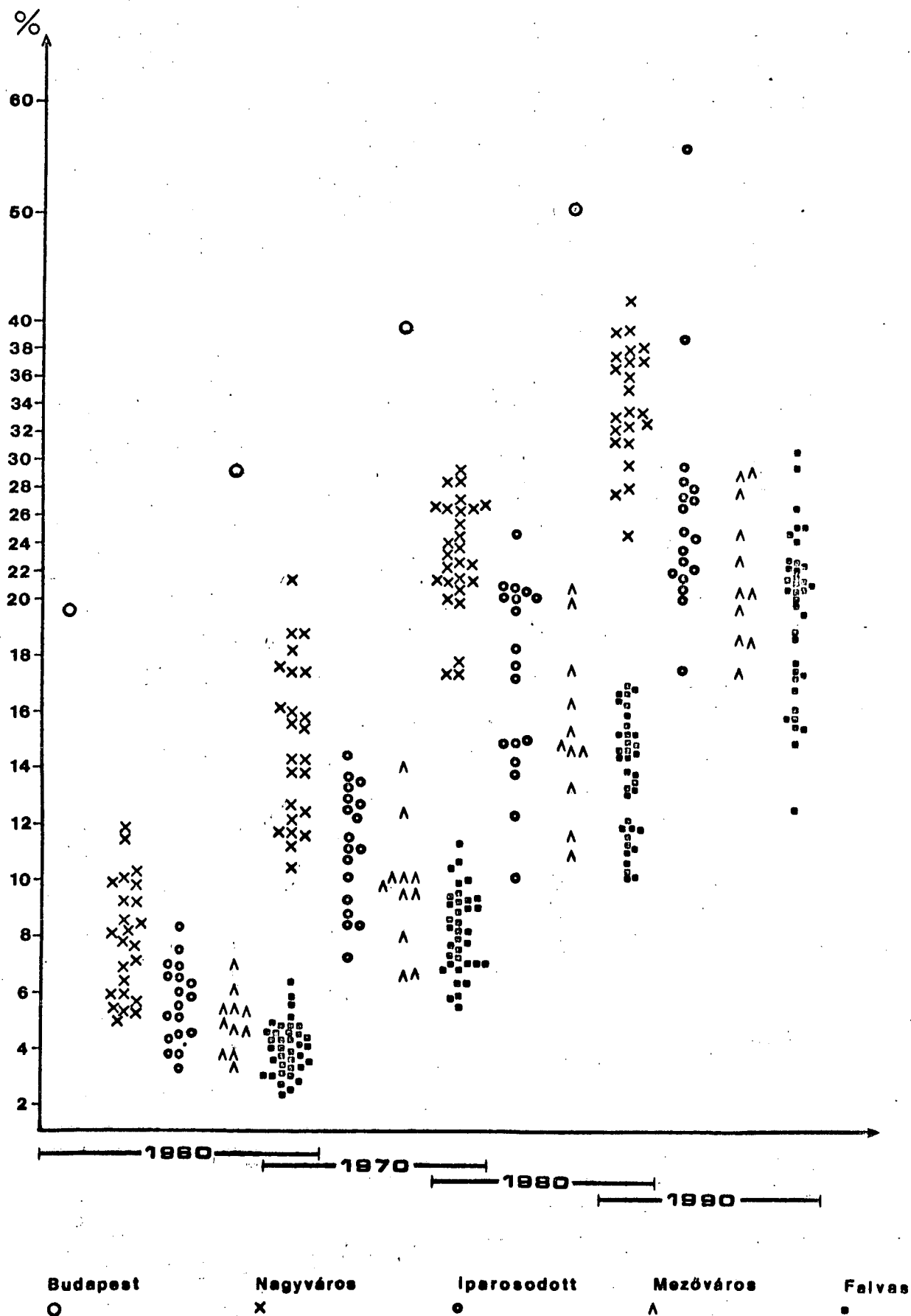
Az érettségizettek arányának változásait logaritmikus léptékű koordinátarendszerben ábrázoltam /7. ábra/. Folyamatok, fejlődési tendenciák elemzése során nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy nem ugyanolyan változást jelent például a 3 %-ról 6 %-ra növekedés, mint a 10 %-ról 13 %-ra növekedés. Az előbbi alacsony szinten bekövetkezett gyorsabb fejlődési ütemet tükröz, míg az utóbbi magasabb szinten bekövetkezett kisebb dinamikát.

1960 és 1980 közötti adatokat körzetenként vizsgálva látszik, hogy nincs egyetlen terület sem, ahol stagnált vagy csökkent volna az érettségizettek aránya, nincs lefelé hajló görbe. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nincs az országnak olyan települése, ahol az elmúlt évtizedek alatt stagnálás vagy visszaesés következett volna be az érettségizettek arányában. A vonzáskörzetek viszonylag nagy területi egységek, elfedik a települések közötti különbségeket.

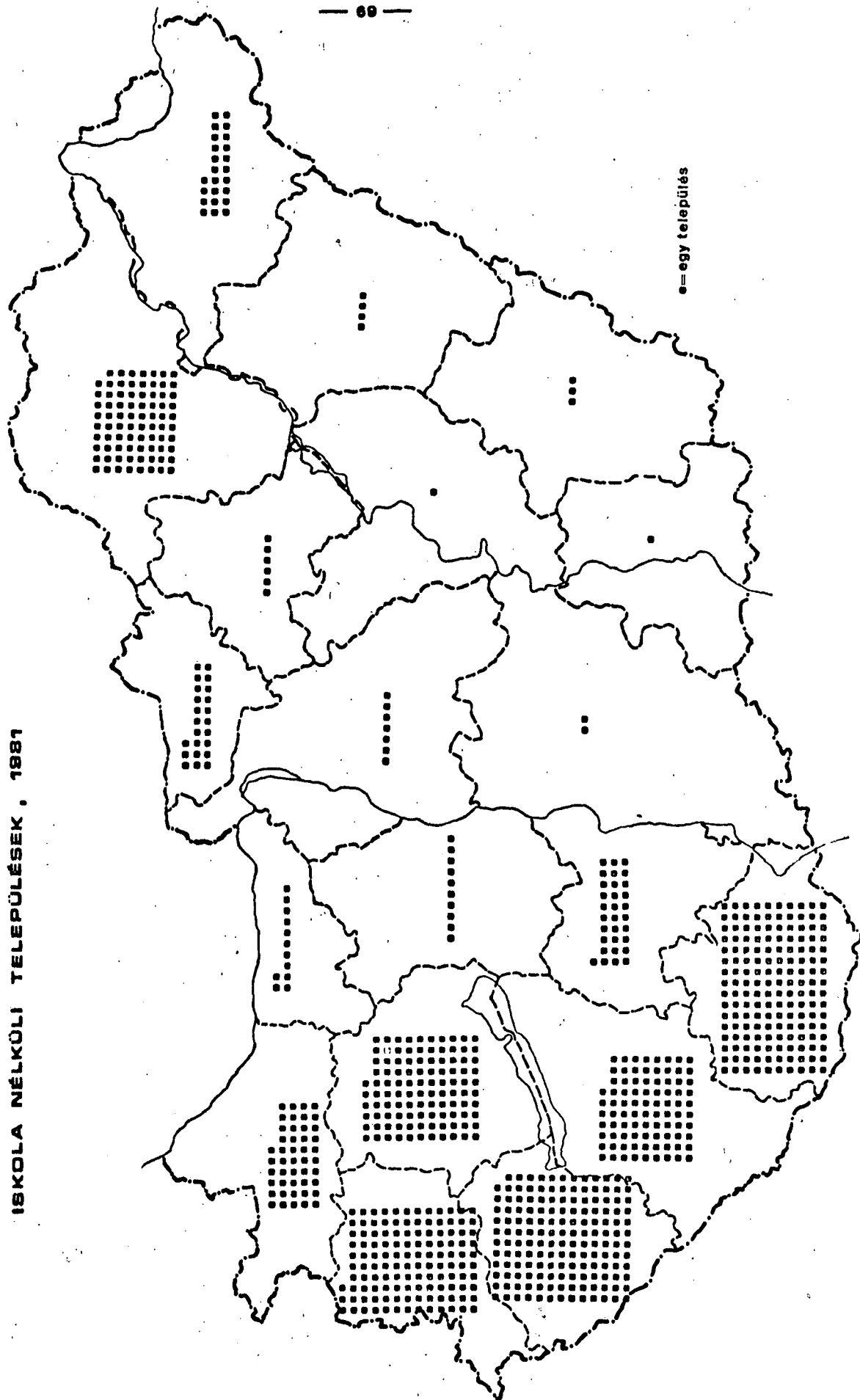
1. 1960-ban az igen alacsonyan iskolázott vonzáskörzetek többsége megháromszorozta az érettségizettek arányát, s így érték el azt a szintet, amely 20 évvel korábban a legmagasabban iskolázott vonzáskörzetekben volt jellemző. Ezek az apró- és nagyfalvas körzetek /pl. a hevesi, lenti, sárbogárdi/, amelyeknek nincsen valóban városi központjuk, hogy társadalmi és művelődési téren huzóerőt tudjon kifejteni.

7. ábr.

A körzetek csoportosítása az érettségizettek arányának változása szerint



ISKOLA NÉLKÜLI TELEPÜLÉSEK, 1981



Bár az iskolahálózat fejlesztése szempontjából nyilvánvalóan eltérő stratégiákat feltételez a nagy településsűrűségű, aprófalvas észak-magyarországi vagy dél-dunántuli terület és az óriásfalvakkal betelepült közép-alföldi térség, az iskolázás terjedését befolyásoló társadalmi feltételeik, lehetőségeik hasonlóknak látszanak.

Az apró- és nagyfalvas vonzáskörzeteket más területeknél nagyobb mértékben érintette az általános iskolák körzetesítése /8. ábra/. Feltételezhető, hogy az általános iskolák megszüntetése hozzájárul a falvak népességmegtartó erejének csökkenéséhez /Nemes Nagy, 1982/.

2. Alig kedvezőbb a mezővárosi jellegű vonzáskörzetek egy részének iskolázottsági helyzete. Különösen a több száz éves iskolázási hagyományokkal rendelkező Duna-Tisza közti mezővárosi területek maradtak le /az 1960-ban még közepes érettségizett-arányok ellenére/ a többi, hasonlóan mezővárosi típushoz sorolt vonzáskörzettől. Ezeknek a körzeteknek jellemzőjük az egykori mezővárosi központ és a kiterjedt tanyavilág. Ugy látszik, hogy a Duna-Tisza közén élénkülő mezőgazdasági fejlődés, egyes városok /pl. Kecskemét/ imponáló fejlődése nem elég ahhoz, hogy ezek a területek felzárkózzanak az ország többi részéhez népességük iskolázottságát tekintve. /Például a makói, a kalocsai, a kiskőrösi körzetekben az érettségizettek aránya 1980-ban 12-14 % volt, míg a dinamikusabban fejlődő körzetekben - például a mezőturi, jászberényi, orosházi körzetekben - 16-18 %, 1960-ban még 4-5 %-os arány volt az általános./

A lemaradó mezővárosi jellegű körzetekhez hasonló az érettségizettek arányának 1980-as szintje az ipari központok

agglomerációs övezeteiben - a budapesti belső agglomerációs gyűrű kivételével /pl. a móri, ráckevei, nagykátai körzetben/ - és egy-két olyan egyoldalu ipari körzetben, amely korábban az iskolázottabb területek közé tartozott. Ilyen például az ajkai, az ózdi, s hasonló az iskolázás terjedésének alacsony ütemét tekintve a váraplotai körzet helyzete.

3. Az új ipari körzetek a középiskolázás terjedésének rendkívül erős dinamikájával tűnnek ki: így mindenekelőtt a leninvárosi, ahol 1960-ban még a lakosságnak csak 3 %-a érettségizett, 1980-ban pedig már 25 %-a.

A leninvárosi körzet egy tipikus fejlődési út szélsőséges példája.* Azt is jól mutatja, mennyire elégtelen az országos adatsor az iskolázási folyamatok megismeréséhez. Viszonylag alacsony vagy átlagos 1960-as szintről számos más körzet is igen dinamikus fejlődéssel jutott el 1980-ra odáig, hogy 18 éven felüli lakosságának közel negyedrésze megszerezte az érettségi bizonyítványt. A zalaegerszegi, a nyíregyházi, a békéscsabai körzetek központja megyeszékhely, amelyek a hetvenes évek városfejlesztési politikája következtében öltöttek városias arculatot, népességük iskolázottsága a közelmúltban közelítette meg azokét, amelyek a történelmük során folyamatosan magasan iskolázottak voltak.

E viszonylag alacsonyról induló, dinamikusan emelkedő sávba két olyan körzet került, amelyek nem sorolhatók be a fenti két típus egyikébe sem: a gyulai körzetben az érettsé-

* Feltételezem, hogy hasonló dinamikát fogunk látni 5-15 év múlva a paksi körzetben!

gizettek arányában a hetvenes években bekövetkezett fejlődésnek /1960-tól a megfelelő arányok 6 %, 12 %, 22 %/ vannak történeti hagyományai, amelyek azonban a felszabadulást követő évtizedekben megszakadtak. A közelmúlt konszolidált viszonyai úgy tűnik "visszahelyezték jogaiba" az egykori városi hagyományokat, Gyula és környéke ismét alkalmas arra, hogy fenntartója és ösztönzője legyen a középiskolázásnak.

A másik körzet a budapesti belső agglomerációs gyűrű /a megfelelő arányok 8 %, 13 %, 21 %/, ahol az iskolázottság ösztönzője a fővárossal való mind szorosabb együttműködés, együttélés lehet. Szemben a külső agglomerációs gyűrűvel, ezek a főváros határához érő települések - főként a budai oldalon - a szellemi foglalkozásaik, értelmiségiek nagy csoportjainak adnak otthont.

4. A következő sávban a fejlett vonzáskörzetek vannak. Ezeknek központjában megyei város vagy más - többségében dunántúli - város van, iskolázottságuk töretlen fejlődést tükröz /pl. győri, keszthelyi, miskolci, soproni vonzáskörzetek/. Itt az érettségizettek arányának jellemző növekedési üteme 1960-1980 között a következő volt: 10-12 %, 18-20 %, 25-29 %.

5. E vonzáskörzeteknél magasabb iskolázottságu népesség csak a fővárosban él, ahol az 1960-as 20 %-ról 1980-ban 39 %-ra növekedett az érettségizettek aránya.

A középiskolázás terjedésére a dinamika gyengülése jellemző. Ha az érettségivel rendelkező lakosság aránya 3-5 % között van, akkor egy évtized alatt rendszerint megkétszereződik arányuk. Ez történt azokban az apró- és nagyfalvas, valamint mezővárosi vonzáskörzetekben, amelyek 1960 és 1970

között az átlagosnál alacsonyabb szintről indultak. 6-8 %-os érettségizett arány már csak a dinamikusabban fejlődő körzetekben duplázódott meg /az ipari jellegű vonzáskörzetekben/. Ha ennél magasabb a lakosságban a középiskolai végzettséggel rendelkezők aránya, a növekedés dinamikája folyamatosan mérséklődik.

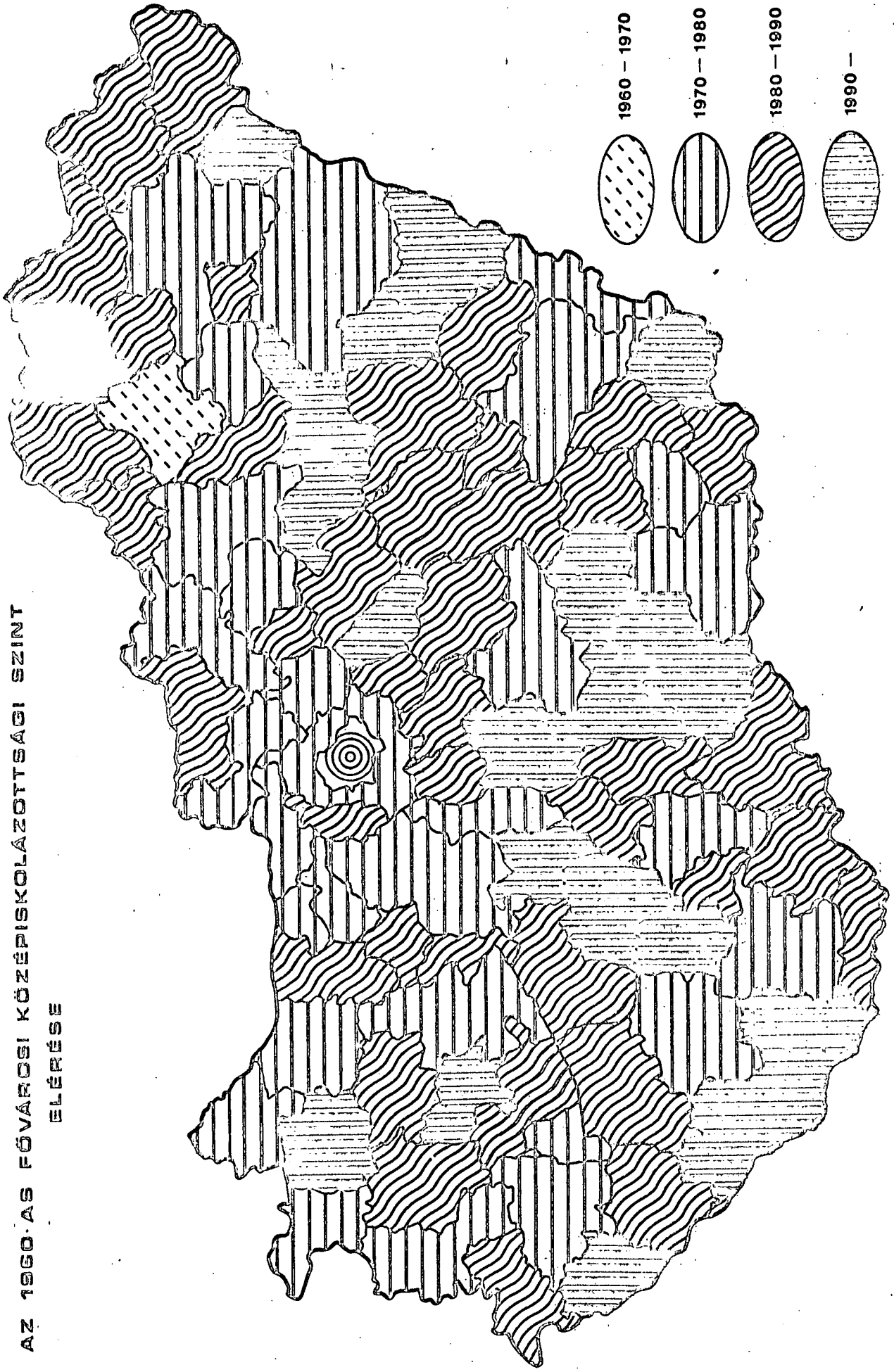
A fejlődésnek ez a jellege azt vetíti előre, hogy az alacsony középiskolázottsági arány korunkban viszonylag gyorsan növekszik a lemaradó területeken is. Beavatkozás nélkül azonban az ország számos területén a lakosság belátható időn belül nem képes elérni a középiskolázottsági szint hazai "optimumát".

Az elmúlt évtizedek középiskolázási arányait 1990-re kivetítve a budapesti lakosság az érettségizetteknek 1980-ban mért mintegy 40 %-os aránya a fejlett városi vonzáskörzetekben jellemzővé válik.

Ezt a 40 % körüli arányt jelenlegi körülményeink között "optimumnak" fogadhatjuk el, mivel az iskolázási görbék e szinten a viszonylagos telítettségre jellemző lassu emelkedést mutatják. Mivel a középiskolázás terjedésének hajtóerejét értelemszerűen elsősorban a fiatalabb népesség törekvései jelentik, s a 18 éven felüli népességnek mintegy negyede nyugdíjkorhatáron felüli, a fiatalok 55-60 %-ának kellene középiskolát végeznie. Nagyjából ez az arány jellemző Budapesten a megfelelő korúak jelenlegi középiskolai beiskolázási szintjére, ennek a folyamatnak kellene kiterjednie fokozatosan az ország egész területére.

A 40 %-os érettségizett-arányt a körzetek tulnyomó többsége beavatkozás nélkül /feltételezve a középiskolázás terje-

AZ 1960-AS FŐVÁROSI KÖZÉPISKOLÁZOTTSAGI SZINT
ELÉRÉSE



désének 1960-1980 közötti dinamikáját/ még évtizedek múlva sem éri el. Az érettségizettek arányának legalsó sávjában lévő apró- és nagyfalvas körzetek 1980-ban egy emberöltővel vannak lemaradva a fejlett városi vonzáskörzetektől, 1990-ben többségük nem éri el a fejlett városi körzetek 1970-es szintjét, lemaradásuk tehát nemcsak konzerválódik, hanem viszonylagos hátrányuk tovább növekszik /9. ábra/.

Ha a jelenlegi fejlődési folyamatokat meghosszabbítjuk, a hevesi körzetben az érettségizettek aránya 2050 körül éri el a 40 %-ot, a nyírbátori körzetben 2080 körül, a lenti körzetben 2100 körül!

Az oktatáspolitikai beavatkozás szükséges - bár nem elégséges - feltétele annak, hogy a különösen kirívó területi egyenlőtlenségek a lakosság iskolázottságában csökkenjenek.

III. TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉKOK ÉS KÉPZÉSI KINÁLAT: LAKOSSÁGI

IGÉNYEK

A továbbtanulási törekvések környezeti összefüggései

A továbbtanulási törekvések hazai és nemzetközi kutatása az elmúlt években vitathatatlaná tette a társadalmi réteg-helyzettel, a családok anyagi-kulturális életviszonyaival való összefüggést.

Erdész né és Timár /1967/ a KSH 1963-as adatfelvételének alapján végzett vizsgálatukban a társadalmi helyzet és a tanulmányi eredmények kapcsolatát bizonyították. Kiszámították, hogy e kapcsolat változatlansága esetén egy évtized alatt 5%-ponttal növekedhet a kitűnő és jeles tanulmányi eredményű tanulók aránya, így a tanulmányi eredmények közvetítésével a középiskolai továbbtanulási igény. Ennek az az oka, hogy az apák iskolai végzettsége emelkedik.

Mások vitatják azt a - továbbtanulási törekvések társadalmi rétegspecifikus meghatározottságából következő - gondolatmenetet, amely szerint a családi környezet már kora gyermekkorban döntő, később alig módosítható befolyást gyakorol a gyermek iskolai sikerességére, pályafutására. A serdülő- és ifjukur kutatói mutatnak rá a kortárs csoportok jelentőségére, egyúttal arra, hogy a serdülő- és ifjukori szervezett, tervezett, céltudatos hatások számottevő változásokat érhetnek el a családban tanult beállítódásokban, aspirációkban /Kon, 1979/. Számottevők azok a kutatási eredmények is, amelyek az iskola, a pedagógus befolyását bizonyítják a továbbtanulási aspirációk

kialakulásában /Kozma, 1977/.

A hetvenes évek magyar nevelésszociológiai és szociológiai kutatásai a társadalmi struktúrával, a társadalmi mobilitással összefüggő szempontokból elemzik a család társadalmi-gazdasági-kulturális helyzetét, a gyermek iskolai eredményessége és továbbtanulási törekvései közötti összefüggést. A magas társadalmi-gazdasági státusu családok többnyire akkor is középiskolába, gimnáziumba szánják gyermekeiket, ha azok nem kifejezetten jó tanulók, míg a kedvezőtlenebb helyzetű családokban a jó tanulmányi eredmények szükséges, de nem elégséges feltételei a középiskolai továbbtanulásnak /Ferge, 1972, 1973; Gazsó, 1976/.

A vonatkozó külföldi szakirodalomból kiemelem Härnqvist /1978/ reprezentatív adatfelvételét, mely szerint a magas társadalmi-gazdasági státusu családok jó iskolai eredményű gyermekeinek is még a fele magától értetődőnek tartotta, hogy gimnáziumban tanuljon tovább. Az alacsony társadalmi-gazdasági státusu családok gyermekei között a megfelelő arányok az előbbieknél alig felét érik el. Ebből a társadalmi csoportból azok, akik mégis gimnáziumban tanultak tovább, az ösztönzést pedagógusaitól és a tanácsadó hálózat szakembereitől kapták.

Molnár /1980/ nagy mintán végzett elemzésében nem talált egyértelmű összefüggést a 7. osztályosok tanulmányi eredményei és továbbtanulási tervei között. Az értelmiségi-szellemi foglalkozású apák gyermekei gyakran közepes és rosszabb tanulmányi eredmények esetében is arra készülnek, hogy egyetemen, főiskolán fognak továbbtanulni, általános iskolai végzettséggel sem rendelkező apák gyengébben tanuló gyermekeinél ez gyakorlatilag nem fordul elő. A jó tanulmányi eredményű gyermekek

továbbtanulási aspirációi között is számottevő különbség van az apa iskolai végzettsége szerint. A hatvanas évek közepétől a hetvenes évek elejéig csökkent a szellemi-értelmiségi pályák vonzása, és pedig úgy, hogy a szellemi foglalkozású családokban gyakoribbá, a fizikai foglalkozásúak valamennyi csoportjában ritkábbá vált a felsőfoku továbbtanulás iránti igény.

Ezek a kutatások azt bizonyítják, hogy a külső, környezeti hatásoknak /ilyennek tekinthető az iskolai eredményesség, az iskola információja azzal kapcsolatban, milyen pályára alkalmas a gyermek/ a továbbtanulási aspirációk kialakulásában az egyes társadalmi csoportoknál eltérő szerepe van.

A gyermekek abban a konkrét "társadalomban" nevelődnek, amely számukra tapasztalatilag hozzáférhető: a lakóhelyen képződő és érzékileg megragadható helyi társadalomban. A település- és városszociológia eredményeit hasznosítva a lakóhelyet, illetve annak társadalmi strukturáját a szociális magatartás, a szociális tevékenység meghatározó kereteként is lehet értelmezni /Nemes, Szelényi, 1967/.

A település /a lakóhely/ olyan helyet jelent, ahol az egyén megismeri a társadalmat, tapasztalatokat szerez annak sajátos megjelenési formáiról. Gazdasági, társadalmi, művelődési lehetőségeit, terveit, igényeit rendszerint - kisebb vagy nagyobb mértékben - befolyásolja a település társadalmi-gazdasági szerkezete, infrastruktúrája.

Amikor pl. a 13-14 évesek továbbtanulási igényeiről, törekvéseiről van szó, akkor elsősorban a család művelődési magatartásáról, a szülők aspirációiról beszélhetünk. A törekvések iránya, szintje azzal van összefüggésben, milyen tapasztalatokat

szereznek a szülők a társadalomban a különböző intézményekkel, szervezetekkel, társadalmi csoportokkal való érintkezésben. Az összegyűjthető tapasztalatok mennyiségét és minőségét döntően befolyásolja a családnak a társadalomban - a "globális" és a helyi társadalomban - elfoglalt pozíciója. Ebben az összefüggésrendszerben a lakóhelyi település "a globális társadalmi struktúra helyi kikristályosodásaként" /Meulemann, Weishaupt, 1981/ fogható fel. Ezt a viszonyt jeleníti meg a 10. ábra.

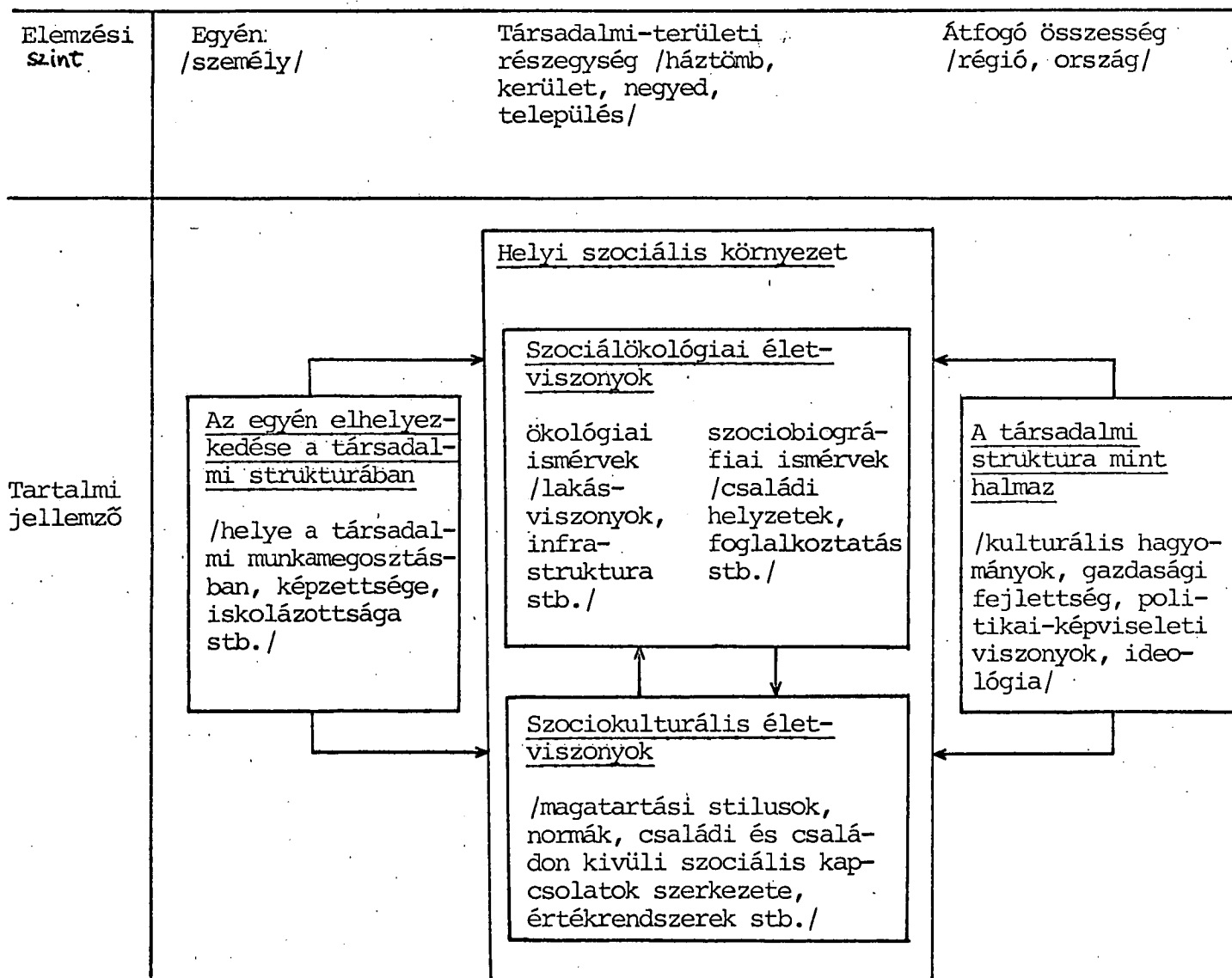
A lakóhelyi környezetnek a továbbtanulási törekvésekre gyakorolt hatását Magyarországon elsősorban a társadalmi rétegződéssel és mobilitással kapcsolatban vizsgálták.

Ferge /1973/ kimutatta, hogy a falvakban élő tanulók inkább a rövidebb képzési idejű, alacsonyabb társadalmi elismertségű szakmunkásképző iskolákat választják, a városiak törekednek inkább az elméletigényesebb szakképzést nyújtó szakközépiskolákba, gimnáziumokba, s ezt az egyes településtípusok társadalmi-foglalkozási szerkezetével hozta összefüggésbe.

Gazsó /1976/ egy évtizeddel később hasonló eredményre jutott: a középiskolába törekvő hetedikesek aránya a Budapest-nagyváros-kisváros-község "skála" mentén csökken. Ujabb vizsgálatukban /Gazsó és mtsai, 1979/ a szakmunkásképzőkben elszámítható szakmák "presztizsrankorában" hasonló összefüggéseket tártak fel. /Ezek a kutatások - céljuk és tárgyuk alapján természetesen - a továbbtanulási aspirációkat a társadalmi mobilitás szempontjából elemzik, s a települések közötti eltéréseket a lakosság foglalkozási szerkezetének különbözőségével hozzák összefüggésbe./

10. ábra

A helyi társadalmi környezet mint a globális társadalmi struktúra kikristályosodása



Gazsó /1976/ a különböző településtípusok gimnáziumainak társadalmi összetételéről szólva utal arra is, hogy a kis vidéki gimnáziumokban a fizikai dolgozók gyermekeinek a városiaknál magasabb aránya összefüggésben van az egyéb képzési kínálatok megközelíthetetlenségével, illetve a gimnázium földrajzi hozzáférhetőségével.

A lakóhelyi környezetnek a tanulók iskolai teljesítményére, továbbtanulási törekvéseire gyakorolt hatását szisztematikusan Kozma /1975/ vizsgálta. A hátrányos művelődési helyzet kialakulásában a szülő társadalmi réteghelyzeténél jelentősebb hatása van a lakóhelynek /pl. infrastrukturális ellátottságának/, a hozzáférhető művelődési lehetőségeknek.

A lakóhely "fejlettsége" magában foglalja azokat a nevelési hatásokat, amelyek a gyermeket a családban és az iskolában érik. Ez a kutatás lényegében összeköttetést jelent a továbbtanulási igényeket a társadalmi rétegződéssel, társadalmi mobilitással, valamint a településstruktúrával kapcsolatba hozó kutatási hipotézisek között.

A lakóhelyi környezetnek a magatartásokra, törekvésekre gyakorolt hatását nemcsak a szervezetek, intézmények, hanem gyakran a szomszédság közvetíti. A szomszédság hatása is összefügg a társadalmi rétegsajátosságokkal. Egyrészt abban az értelemben, ahogyan az a magyar szakirodalomban megjelenik /az egyes településtípusok sajátosan eltérő társadalmi összetétele miatt/, másrészt úgy is, hogy homogén "iskolatávoli" környezetekben az egyes - különösen az "alsóbb" - társadalmi rétegek, csoportok továbbtanulási aspirációi alacsonyabb szintűek, mint ugyanazoké a csoportoké heterogén társadalmi környezetekben.

Vagyis nemcsak arról van szó, hogy az alacsonyabban képzett, kevésbé iskolázott családok gyermekeinek alacsonyabb szintűek a továbbtanulási igényei, hanem arról is, hogy társadalmilag heterogén szomszédságban a környezet magasabb szintű igényt alakít ki egy számukra kevésbé ismert területtel, az iskolázással szemben. /Homogén lakosságu környezetben az alacsony szintű igény konzerválódik./

Bargel és mtsai /1981/ megvizsgálták, hogy az egyes lakóhelyi típusokban /szociotópokban/ milyenek a különböző társadalmi csoportokba tartozó szülők aspirációi gyermekük továbbtanulásával kapcsolatban. A 2000 családra kiterjedő kérdőíves adatfelvétel azt bizonyítja, hogy a "felsőbb" társadalmi csoportokba tartozó szülők a lakóhely jellegétől függetlenül, magas arányban kívánják gyermekeiket gimnáziumi érettségihez juttatni, a "közepes" és az "alacsony" társadalmi státusu családokban a középiskolázási szándékok gyakorisága együtt növekszik a lakóhely városiasságával. Az "alacsony" társadalmi státusu családok közül a tradicionális falvakban csak minden tizedik, a városok bérháznegyedeiben csaknem minden második család gimnáziumba szeretné járatni gyermekét.

A magasabban iskolázott, jobb anyagi-kulturális helyzetben levő családok a továbbtanulási törekvések szempontjából kevésbé orientálódnak a környezetre az oktatási rendszer magabiztos kezelése, a magas szintű "pedagógiai öntudat" következtében /Kob, 1963/. Hasonló eredményre jutottak Fend és mtsai /1976/ is az NSZK négy tartományára kiterjedő reprezentatív adatfelvételükben. A magas társadalmi-gazdasági státusu családokból származó középiskolások többsége szerint szülei számára mindig

magától értetődött a továbbtanulás. A legalacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokban elsősorban a tanulmányi eredményektől tették függővé a gyermek továbbtanulását.

Eirnbter /1982/ szerint nagy jelentősége van annak, hogy a művelődési intézmények, az iskola milyen "szimbolikus erőt", "huzóerőt" képvisel a helyi lakosság számára.

Geipel /1970/ hasonlóan értelmezi a lakóhely és a továbbtanulási aspirációk kapcsolatát. Szerinte a regionális egységenként megfigyelhető képzéssel-oktatással kapcsolatos magatartás a vállalkozószellemmel, innovációs készséggel, feltörekvési vágygal /ezt az ún. "elvándorlási mutatóval" méri/, valamint a helyi gazdasági struktúrával van kapcsolatban. Ez az empirikus vizsgálatokra támaszkodó felfogás a lakosság különböző vonatkozásokban megfigyelhető magatartásait hozza egymással összefüggésbe, de nem ad elegendő segítséget a továbbtanulási igények, a lakóhelyi környezet, a helyi iskolázási lehetőségek összefüggésének értelmezéséhez.

Zibolen /1978/ Somogyi József 1942-es "tehetségtérképére" támaszkodva azt állapítja meg, hogy a kiemelkedő tehetségű emberek születési helyeinek megoszlása nagyfokú egyezést mutat a hagyományos iskolavárosok területi megoszlásával. Azaz a "biológiai-örökletes meghatározottság" mellett a tehetségek "születésében" nagy sullyal szerepel az oktatási intézmények megközelíthetősége.

A Zibolen /1972/ által kezdeményezett területi kutatások a továbbtanulási szándékok, a tényleges továbbtanulás, valamint az intézményeknek a lakóhelytől való távolsága összefüggéseinek feltárására a felsőoktatással kapcsolatban folytak. Az egyes egyetemek, főiskolák vonzáskörzetét vizsgálva megállapították, hogy még azok is elsősorban a környező területről toborozzák hallgatóikat, amelyek képzési iránya nincsen másutt az országban.

A regionális központokban elhelyezett felsőoktatási intézmények saját közvetlen környezetükre; megyéjükre gyakorolnak szívóhatást, a felsőoktatás regionalizálása hozzájárult ugyan a nagyobb országrészek közötti különbségek csökkenéséhez /a felsőoktatás demokratizálásához/, de továbbra is jelentősek maradtak a megyék közötti eltérések /Dériné, 1980; Nemes Nagy 1980/. Azaz érzékelhetőnek tűnik a földrajzi közelségnek a továbbtanulást befolyásoló hatása, ez azonban csak bizonyos távolságon belül érvényesül.

Ezek a kutatások azt bizonyítják, hogy a földrajzi távolság a kedvezőtlenebb anyagi-kulturális környezetből érkezőket befolyásolja erősebben, hatása a társadalmi távolsághoz hasonló szerepet játszik. Ez azt is jelenti, hogy a közelség az egyik oldalon /társadalmi-kulturális vagypedig földrajzi értelemben/ bizonyos fókig kompenzálni képes a másik oldalon meglevő távolságot.

A továbbtanulási törekvések és a képzési kínálat /a nem kötelező képzési forma/ kapcsolata értelmezhető az un. költség-haszon megközelítési módon belül is /Meulemann, 1981/. A szülői aspirációk és/vagy tervek szempontjából két "döntési szintnek" van jelentősége: a családinak és a közösséginek. A családban történik a gyermek iskolai végzettségéből származó "haszon", illetve az iskolai végzettség eléréséhez szükséges "ráfordítás" becslése.

A ráfordítás itt minden anyagi és nem anyagi eszköz, amelyeket a gyermek iskoláztatásához nyújtani kell. A szülők számára ugyanaz a ráfordítás társadalmi-gazdasági helyzetük függvényében különböző nagyságúnak tűnik: a gyermek gimnáziumba iratása például annál inkább az egyéb alternatívákról való lemondást, esetenként áldozatot jelent, minél kevésbé képzetek, iskolázottabbak maguk a szülők. A haszon, amit a szülők gyermekük iskoláztatásától várnak, azzal függ össze, mennyire adekvát az iskola a gyermek számára elképzelt életterv szempontjából.

Ha a szülők maguk iskolázottak, relevánsabb a magasabb iskola, mivel rendszerint ez szükséges a szülők társadalmi státusának megőrzéséhez.

A közösségi döntési szinten értelmezhető a család és az iskola kapcsolata a továbbtanulási aspirációk kialakulása szempontjából. Minél iskolázottabbak a szülők, annál inkább függetlenek az iskola szelekciós kritériumaitól a gyermek továbbtanulására vonatkozó döntés kialakításában.

A viszonylag könnyen megközelíthető iskolának többféle értelemben van "költségcsökkentő" hatása: anyagilag is, a mindenkire számára jobban hozzáférhető információk miatt is.

Tárgyamhoz és megközelítési módomhoz közel áll Rogoff /1961. 242/ esszéisztikusan megfogalmazott gondolatmenete:

"Lehetséges, hogy az elért iskolázottsági szint és a társadalmi réteghelyzet a felnőtteknél azért függnek össze olyan szorosan, mert valójában szociálökológiai folyamatok. ... Az egyes társadalmi rétegek egyik lakóhelyi környezetben gyakrabban, másutt ritkábban vannak képviselve, és az egyes lakóhelyek egymástól abban különböznek, melyik társadalmi réteghez tartozik lakosságuk többsége. Az egyes társadalmi rétegek dominanciája egy településen speciális kínálathoz vezet a kulturális intézményekben /kiemelés tőlem - F.K./, és speciális normákat, szokásokat erősít. A kulturális intézmények és tradíciók nem csupán a településen domináló társadalmi rétegre érvényesek, hatnak - bizonyos fokig - minden helybelire: gyermekekre és felnőttekre, a polgárság, a kispolgárság vagy a munkásság tagjára. A privilegizált osztályok lakóhelyén jobb iskolák, magasabb színvonalú kulturális intézmények alakulnak ki, de ott kevés

munkás él, s azok is a munkásosztály privilegizált rétegéhez tartoznak."

Rogoff némileg egyszerűsít, a környezeti adottságok egymást erősítő hatását lényegében változatatlannak mutatja. Az elméleti és empirikus vizsgálati eredmények birtokában joggal feltételezhető azonban, hogy a lakosság foglalkozási-képzettségi szerkezete, a környezet infrastrukturális fejlettsége, a művelődési intézményrendszer mennyisége és minősége, az ott élők művelődési magatartása, továbbtanulási igényei egymással kapcsolatban vannak, s ez a kapcsolatrendszer esetenként hajlamos circulus vitiosusként működni.

A képzési kínálat a városi vonzáskörzetekben

A középiskolázás terjedésének intézményi keretei, a középiskolák hálózata - szemben az általános iskolák településhálózati függőségével - nem simul a települések hálózatához. Ez az iskolai fokozat ma is városi funkció /eredetileg a lakosság viszonylag szűk rétegének ellátására szerveződött/. Emellett a középfoku továbbtanulás során szerezhető ismeretek és képességek olyan sokfélék, hogy egy mérsékelt választék biztosítása is csak nagyobb számú lakosság számára lehetséges. Ha a lakóhelyen hozzáférhető iskolát a lakóhelyi környezet elemeként értelmezzük, azaz a hálózat problémájához az intézmények használói felől közelítünk, akkor a különböző képzési programokat /amelyeket városi vonzáskörzetenként egy vagy több középfoku intézményben szerveznek meg/ kinálatként fogalmazhatjuk meg.

Egy-egy körzet középfoku iskolahálózata olyan képzési

"piacként" működik, ahol az embereknek több-kevesebb lehetőségük nyílik továbbtanulási igényeik kielégítésére, a kínálat serkenti vagy csökkenti az igényeket, a kínálat szűkössége egyeseket - különösen a magasabb igényűeket, a magasabbra törőket - arra késztet, hogy jobb kínálattal ellátott területeket keressenek.

A kínálat szerkezetét, változását országos és helyi szintű oktatáspolitikai döntések szabályozzák, s olyan hatások, amelyek az érintett - beiskolázható - lakosság érdekeltségén vagy érdekeltségén alapszanak. Ezeknek az összefüggéseknek a vizsgálata tulmegy a jelen kutatás tárgyán és keretein.

Az ország különböző vonzáskörzeteiben rendelkezésre álló képzési kínálat vizsgálatára az 1975/76-os tanév oktatási adatainak feldolgozásával már korábban tettünk kísérletet /Forray, Hegedüs, 1978; 1979; Forray, 1979/a/, az 1979/80-as tanév adatait egy szempontból - a városias fejlődéssel kapcsolatban - vizsgálom meg /Forray, 1979/b/.

A két keresztmetszeti kép összehasonlítása bizonyos fokig lehetővé teszi a bepillantást a képzési kínálat szerkezetének változásaiba. Öt év ennek a társadalmi folyamatnak az elemzésére azonban nem elegendően hosszú idő. A középfoku oktatás irányainak két jelentősebb változása, a gimnáziumi tagozatos oktatás felváltása fakultatív oktatási renddel, s ezzel a szakirányú képzés bizonyos elemeinek megjelenése a gimnáziumban, valamint a szakmunkásképzési célú szakközépiskolázás lassu kiterjedése hatásainak elemzése csak több év múlva lesz lehetséges. Ezért nem fogom rendszeresen összehasonlítani a két év adatait, a korábbi állapotra ott fogok hivatkozni, ahol jelentősebb változás történt.

Az adatfeldolgozás során arra törekedtem, hogy az adatok összehasonlíthatók legyenek. A szakmunkásképzési statisztikák a korábban eltérő ágazati irányítás miatt másutt készültek, az adatok szerkezete számos, vizsgálatom szempontjából fontosnak

ítélt szempontból eltér a középiskolákétól.

Ilyen különbség például az, hogy az egy-egy intézményben elvileg létező képzési irányba nem minden évben iskoláznak be. Az ok lehet a gyerekek érdektelensége, vagy pl. aktuális "felső" döntés. A képzési irányokat kínálatként értelmezve a beiskolázottak száma, s hogy egyáltalán történt-e beiskolázás, döntő jelentőségű lehet.

A szakmunkásképzés kínálatát ezért a fenti megszorításokkal úgy mutatom be, hogy a lehetséges képzési irányokat veszem figyelembe.

A hetvenes években a gimnáziumi képzési helyek száma csökkent, s megnövekedett a szakközépiskoláké. /Az intézmény és a képzési hely megkülönböztetését az teszi szükségessé, hogy sok helyütt közös igazgatás alatt szerveződnek a különböző képzési utak./ Ez részben a középfoku oktatásban részesülők belső arányainak változásával függ össze, részben pedig szervezeti intézkedések hatására következett be. A nagyobb létszám befogadására alkalmas intézmények száma nőtt, míg a kisebbeké csökkent. Az évtized fordulóján 265 helyen folyt gimnáziumi, 364 helyen szakközépiskolai oktatás, szakmunkásképző iskola 267 helyen működött.

A hetvenes évek elejétől a demográfiai apály miatt mindhárom iskolatípusban csökkent a tanulók száma. A csökkenést némileg mérsékelte, hogy mind az általános iskolát eredményesen befejezők, mind a közülük továbbtanulók aránya megnövekedett. A csökkenés mértéke a szakmunkásképzésben volt a legnagyobb, a létszám 1979/80-ban a tíz évvel korábbinak 68 %-a.

Középiskolában a tíz évvel korábbi létszámnak 89 %-a tanult, de míg a gimnazisták száma a korábbinak 71 %-ára mérsék-

lődött, a szakközépiskolásoké 105 %-ra növekedett. Ma a továbbtanulóknak mintegy fele szakmunkásképzésben, fele középiskolában folytatja tanulmányait. Az elmúlt évtizedben folytatódott a tendencia, hogy a lányok mindenekelőtt a gimnáziumban, de még a szakközépiskolában is a fiuknál magasabb arányban tanulnak.

A szakközépiskola képzési irányainak célja szakmunkásképzési vagy középiskolai, a programok az előbbi területen három, az utóbbiban 11 fő szakmai csoportban szerveződnek. Szakonként és ágazatonként összegezve 77 fő szakközépiskolai képzési irány van, ebben a számban azonban még mindig összevontan szerepelnek azok, amelyek oktatására önálló tanulócsoporthoz szerveződnek /pl. állattartó-telepi gépész, diesel-mozdony-szerelő, zene-művészeti stb./. Összesítve 120-ra tehető az önállóan oktatott szakirányok száma.

A szakmunkásképzésben az oktatási statisztikák adatai szerint a 70-es évek végén 27 szakmai főirányban folyt, összesen kb. 200 szakmában.

A gimnázium jogilag-formailag egységes iskolatípus, de ha az egyes intézmények szervezetiileg nem is különülnek el egymástól, különböző módon látják el felsőfoku továbbtanulásra felkészítő funkciójukat.

A szakközépiskolai képzési irányok mintegy kétharmada ipari, egytizede mezőgazdasági, egyötöde a szolgáltató szféra számára képez.

A szakmunkásképzés szakirányainak háromnegyede az iparhoz, egytizede a mezőgazdasághoz, egyhetede a tercier ágazatokhoz sorolható.

Az egyes szakirányokban tanulók aránya eltér a képzési irányok belső szerkezetétől: vannak erősebben és kevésbé széttagolt, specializált szakirányok. Az összes középfoku oktatási intézményben tanulónak több mint egyharmada ipari szakmunkásképzésben vesz részt, több mint egynegyede gimnáziumba jár. A következő legnépesebb szakirány a szakközépiskolán belül a tercier szféra számára történő képzés, a szakközépiskolai ipari képzési irányok, majd a tercier ágazatba tartozó szakmunkásképzés. Mind a szakközépiskolai, mind a szakmunkásképzésben alacsony - néhány százalékos - a mezőgazdasági képzésben résztvevők aránya.

A képzési szerkezet megfelel a jelenlegi foglalkoztatottsági szerkezetnek, bár a mezőgazdaság a középfoku képzésben kisebb súllyal van jelen, mint a népgazdaság egészében.

A szakközépiskolai képzési kínálatban azok dominálnak, amelyek iránt a lányok között van nagyobb kereslet, a szakmunkásképzésben pedig éppen fordított a helyzet. A képzési szerkezet tehát részben magyarázatot ad arra, miért magasabb a lányok aránya a középiskolában, mint a szakmunkásképzésben. A középfokon tanulóknak csaknem a felét, a középiskolásoknak több mint háromnegyedét együttesen befogadó gimnáziumi és tercier ágazatban folyó szakközépiskolai képzésben a lányok részesedése 70 % fölött van. Hasonlóan magas a lányok aránya a szolgáltatói ágazathoz tartozó szakmunkásképzésben is. A középfokon továbbtanulók nemek szerinti arányában a legutóbbi években látszanak ugyan a változás jelei - valamelyest növekedett a fiúk aránya a középiskolában - ezek azonban egyelőre nem elég erőteljesek ahhoz, hogy fordulatra gondoljunk.

A középfoku oktatás fő típusai közül az egyetlen, amely valamennyi vonzáskörzetben rendelkezésre áll, a gimnázium. A szakközépiskola és a szakmunkásképzés az iparilag fejlettebb vagy dinamikusan fejlődő területeken koncentrálódik.

A vonzáskörzeti típusok lineárisan rendezhetők az ott rendelkezésre álló képzési kínálat skálájának szélessége alapján. /6. táblázat/

A képzési irányok teljeskörűen csak a fővárosban hozzáférhetők, a fejlett városi vonzáskörzetekben minden főbb szakirányban tovább lehet tanulni, ipari vonzáskörzetekben a szakközépiskolai képzés választéka kisebb. Az agglomerációs vonzáskörzetekhez hasonlóan, a szakmunkásképzés - mindenekelőtt az ipar számára - szélesebb választékot kínál. Feltételezhető, hogy szakképzés főként ott szerveződik, ahol a helyi gazdaságnak, a helyi nagyüzemeknek, közigazgatásnak, szolgáltatásnak ehhez érdekei fűződnek, s elsősorban azon a szinten, amilyen szintű szakemberképzésre a működéshez szükség van. Ha az egyes szakképzési irányokban tanulók számát is tekintetbe vesszük, érzékelhetővé válik, hogy az apró- és nagyfalvas, s részben a mezővárosi jellegű vonzáskörzeti típusban is a szakmunkásképzési irányok viszonylag széles választéka döntően a helyi lakosság szakember-szükségletének kielégítését szolgálja /lakatos, villany- és vízvezetékszerelő stb./. Az apró- és nagyfalvas körzetekben szinte teljesen hiányzik a szakképzés, a középfokon továbbtanulóknak gyakorlatilag csak a gimnázium nyújt férőhelyet. /7. táblázat/

6. táblázat

Középiszkolai képzési irányok száma vonzáskörzeti típusonként*

Vonzáskörzet	Gimn.	Ipari	Mezőgazd.	Száll., hírközl.	Keres- kedelm.	Közzgaz- dasági	Egész- sügyi	Óvónői	Művé- szeti	Összesen
1	82	17	7	2	7	1	1	1	3	123**
Budapest	1	55	3	7	2	7	1	1	3	80
Fejlett városi	1	14	2	2	1	3	1	1	2	27
Egyoldalu ipari	1	6	-	-	-	2	-	-	-	9
Mezővárosi	1	1	1	-	-	-	1	-	-	4
Agglomeráció	1	2	-	-	-	-	-	1	-	4
Aprófalvas	1	-	1	-	-	1	-	1	-	4
Nagyfalvas	1	1	-	-	-	1	-	-	-	3

Szakkunakásképzési irányok száma vonzáskörzeti típusonként*

Vonzáskörzet	Ipari	Mezőgazd.	Keresk.	Vegyes és szolgáltató	Összesen
	147	17	14	12	190**
Budapest	125	1	14	8	148
Fejlett városi	76	2	11	6	93
Egyoldalu ipari	55	1	12	1	69
Mezővárosi	22	1	5	-	28
Agglomeráció	22	-	-	1	23
Aprófalvas	9	1	1	1	12
Nagyfalvas	9	1	-	-	10

* Az összes képzési irány száma

** A táblázat az egyes típusok 5 jellegzetes képviselőjének adataiból számított átlagait tartalmazza /kivétel: Budapest/

7. táblázat

Képzési kínálat jellemzői a vonzáskörzeti típusokban a tanulók száma és belső megoszlása alapján*

Vonzáskörzeti típus	K ö z é p i s k o l a					S z a k m u n k á s k é p z é s			
	Gimn.	Ipari, építőip. szakiskola	Mezőgazdasági	Tercier irányu	Ipari, építőip.	Mezőgazdasági	Tercier irányu	Összesen	
Budapest %	20 248 26,2	13 794 17,8	255 0,3	15 738 20,3	21 043 27,2	643 0,8	5 650 7,3	77 361 100,0	
Fejlett v. %	2 900 23,2	1 980 15,8	275 2,2	1 972 15,8	4 182 33,4	151 1,2	1 056 8,4	12 516 100,0	
Egyold. ip. %	595 20,7	400 13,9	54 1,9	264 9,2	1 303 45,3	17 0,6	241 8,4	2 874 100,0	
Mezővárosi %	414 23,9	117 6,8	121 6,9	107 6,2	757 43,7	124 7,1	93 5,4	1 733 100,0	
Aprófalvas %	404 43,4	- -	48 5,2	- -	285 30,6	136 14,0	57 6,1	930 100,0	
Nagyfalvas %	520 41,3	91 7,4	19 1,5	103 8,4	470 38,2	27 2,1	- -	1 230 100,0	
Agglomeráció %	612 39,5	59 3,8	39 2,5	89 5,7	611 39,4	141 9,1	- -	1 551 100,0	
Magyarország %	89 400 27,4	46 149 14,2	10 352 3,2	57 210 17,6	111 635 34,3	7 033 2,4	33 310 10,2	325 889 100,0	
A tanulók közül lány %	65,2	17,4	19,9	85,1	18,5	25,6	74,2		

* A táblázat az egyes típusok 5 jellegzetes képviselőjének adataiból számított átlagait tartalmazza /kivétel: Budapest/

Az 1975/76-os tanév adatain végzett elemzésünkben azt is megvizsgáltuk, hogy a középiskolák személyi és dologi ellátottságának néhány mutatójában milyen területi jellegzetességek figyelhetők meg /Forray, Hegedüs, 1978/.

A főváros és a fejlett városi körzetek középiskolái mutatják a legrosszabb helyzetet. Ezek a legzsufoltabb intézmények, ezekben az iskolákban a legmagasabb az egy pedagógusra jutó tanulók száma. Am a budapesti és a nagyvárosi iskolák előnyt jelentenek az ott végzettek számára a továbbtanulásban, a pályaválasztásban /Báthory, 1974; Gazsó, 1976/.

A zsufolt, nagy iskolákban az élet, a munka nehezebb, a közérzet hullámzóbb, az iskolák légköre kevésbé személyes. Feltételezem, hogy ez jelenlegi viszonyaink között - sajnos - a nagyobb teljesítmények, a nagyobb lehetőségek "ára" /Forray, 1976/. Ha csupán az iskolahálózat bővítéséről - s nem az iskolarendszer átalakításáról - gondolkodunk, akkor irreális cél lenne több beruházástól közvetlenül az iskolai teljesítmények emelkedését várni. /Tehát egyoldalú, csak gazdasági lehetőségeinket elemezni, a tartalmi és szervezési szempontok gyakran fontosabbak./

Bizonyos fokig természetesnek lehet tekinteni a budapesti és a fejlett városi vonzáskörzetek középiskoláinak magasabb osztálylétszámát és az ezzel összefüggő egyéb mutatók nagyságát: a beiskolázási terület magasabb lélekszámának következménye. A magasabb osztálylétszámok azonban nem valamennyi iskolára, s nem mindkét középiskolatípusra jellemzők: Budapesten például a gimnáziumok osztálylétszáma magasabb a szakközépiskolákénál, míg a mezővárosi, az apró- és nagyfalvas vonzás-

körzetekben fordított a helyzet: a gimnáziumi átlagos osztálylétszámok alig haladják meg a 20 főt, a szakközépiskolákban eléri a fővárosi átlagot, a 31-et.

Feltételezem, hogy nemcsak a demográfiai tényezők hatása tükröződik az osztálylétszámokban, hanem az is, mennyire vonzó az iskola a környéken élő emberek számára.

Az iskolák csak szabályozott formában, egyáltalán nem könnyen kapnak engedélyt új osztály indítására, - még ha egyébként érdekükben állna is -, ugyanigy sok nehézségbe ütközik a megszokottnál kevesebb osztály indítása. Az iskolában továbbtanulni szándékozókna /a lakosságnak/ csupán az a szabad játéktere marad, hogy jobban vagy kevésbé népesítsenek be egy-egy iskolai osztályt. Ennek alapján feltételezhető, hogy Budapesten és^a fejlett városi körzetekben az igényeltnél több a szakközépiskolai férőhely, s kevesebb a gimnáziumi, míg az ország városhiányos területein éppen fordított a helyzet /Forray, 1979/a/.

Ezt az összefüggést vizsgáltam az 1979/80-as adatokon néhány, /később részletesebben bemutatott/ különböző vonzaskörzeti típusba sorolt körzetben. Az akkor végzett nyolcadikosok, a gimnáziumba és szakközépiskolába jelentkezők számát összevettem a vonzaskörzetben rendelkezésre álló gimnáziumi és szakközépiskolai férőhelyek számával.

A férőhelyek számának meghatározásában azt a módszert alkalmaztam, hogy az adott év középiskolai átlagos osztálylétszámát megszoroztam az első osztályok számával. A férőhely ebben a modellben becsült paraméter /tehát nem valódi, hanem becsült asztal és szék/: az oktatásstatistika sem az általános, sem a középiskolázásban nem használja. Mivel azonban célom nem a tényleges férőhelyek egzakt meghatározása, hanem egy többé-kevésbé valóságközelí, mindenekelőtt összehasonlítható

arányszám kialakítása volt, nem törekedtem a módszer pontosabb kimunkálására.

A népesség-arányos férőhelyszám - azaz a nyolcadikosokra jutó férőhelyek száma - jellegzetes, lineárisan rendezhető eltéréseket mutat a vonzáskörzeti típusokban. /8. táblázat, a részletes adatokat ld. a függelékben./ A rendeződés hasonlít ahhoz is, ami a középiskolázás szintje és terjedési üteme szempontjából alakult ki. Eltérést egyetlen típusban láthatunk, a dinamikusan fejlődő ipari vonzáskörzeteknél. Feltételezhető, hogy a népességnövekedéssel itt nem tudott lépést tartani a középiskolai férőhelyek számának növekedése.

Budapest és a fejlett városi vonzáskörzetek között gyakorlatilag nincsen különbség ebből a szempontból /a hozzáférhető képzési irányok számában jelentősebbek a különbségek!/. A fővárosi és a fejlett városi vonzáskörzetek népességének iskolázottsága közötti különbségek csökkenése együttjár a középiskolák megközelítően hasonló sűrűségével: elvileg ugyanolyan lehetősége van egy budapesti gyereknek középiskolába jutni, mint amilyen pl. a keszthelyi környéken élőknek. A népesség iskolázottsági különbségével függhet össze, hogy a nagyjában hasonló befogadóképességű középiskolai hálózat a fejlett városi vonzáskörzetekben nagyobb annál, mint amelyet ma az ottani lakosság igényel, a fővárosban azonban némileg kisebb.

8. táblázat

100 nyolcadikosra és 100 középiskolába jelentkezőre
jutó férőhelyek száma a vonzáskörzeti típusok közép-
iskoláiban

Vonzás- körzeti típus	Gimnáziumban		Szakközépiskolában		Középiskolában	
	100		100		együtt: 100	
	nyolca- dikosra	jelent- kezőre	nyolca- dikosra	jelent- kezőre	nyolca- dikosra	jelent- kezőre
	j u t ó f é r ő h e l y e k				s z á m a	
Budapest	24,8	82,4	38,2	97,1	63,0	90,8
Fejlett városi	20,7	134,3	35,9	110,2	57,1	114,2
Ipari	18,9	105,6	22,8	68,6	41,7	76,4
Mezővárosi						
a/	22,7	137,4	25,4	89,4	48,1	108,7
b/	14,2	94,4	16,0	60,6	32,0	80,6
Aprófalvas	19,6	114,7	1,5	5,9	19,6	47,6
Nagyfalvas	17,6	129,3	1,8	6,0	17,6	40,3
Agglomerációs	6,0	45,4	3,2	11,4	9,2	21,6

A mezővárosi jellegű körzeteknek az a csoportja /a táblá-
zaton a/-val jelzett sor/, ahol a hatvanas évek stagnálása után
dinamikus^{abb} fejlődés indult meg, a nyolcadikosok számához képest
több középiskolai férőhellyel rendelkezik, mint az ipari körze-
tek /az egykori nagykun és jáász városok, valamint vonzási kör-
zeteik/. Ma még a kínálat ezeken a területeken kissé felülmulja
a keresletet, szemben az ipari körzetekkel, ahol a valamivel

kisebb kínálat a keresletet nem elégíti ki.

A mezővárosi jellegű körzetek másik csoportja /a Duna-Tisza közén/ lényegesen kevesebb középiskolai férőhellyel rendelkezik: az érettségizettek arányában a körzeteknek ez a csoportja az elmúlt évtizedekben az apró- és nagyfalvas körzetekhez vált hasonlóbbá.

Az apró- és a nagyfalvas területek nem különböznek egymástól a nyolcadikosok számához viszonyított férőhelyek tekintetében - amint lényegében nem különböznek a középiskolázottság szintjében és szerkezetében sem. A nyolcadikosoknak harmadannyi férőhely jut a körzet középiskolaiban, mint a fejlett vonzásokörzetekben. Ez a kínálat még a szerény továbbtanulási igények kielégítését sem teszi lehetővé, nem hogy továbbtanulásra serkentene.

Azok az agglomerációs vonzásokörzetek, amelyek a budapesti külső gyűrűn kívül esnek /vizsgálatomba csak ezek kerültek be/, valamennyi körzetnél szűkösebb középiskolai kínálattal rendelkeznek. Középiskolaik - bármilyen fontos szerepük legyen is a székhelytelepülés társadalmi életében - a körzet népessége számára szinte csak „jelzések”. Természetesen gondolhatunk arra, hogy ezekről a területekről a továbbtanuló gyerekek a lakóhelyükhöz viszonylag közel fekvő főváros iskoláiban tanuljanak, abban a városban, ahol a szülők jelentős része is dolgozik. Láttuk azonban, hogy a budapesti középiskolai ellátottság /ha a férőhelyeknek a nyolcadikosok számához mért arányához viszonyítjuk/ országos szinten ugyan jónak mondható, a jelentkezők számához képest viszont korántsem bőséges.

Az elvi lehetőségeket tovább szűkíti, hogy máig nem alakult

ki egyetértés /különösen nem tényleges cselekvés/ abban, hogy az agglomeráció népessége számára hol kellene biztosítani a középfoku funkciók ellátására hivatott intézményrendszereket. A főváros hagyományos elzárkózása a közigazgatási határain kívül élők ellátásától elsősorban azt teszi lehetővé, hogy a szakmunkásképzésbe iskolázzon be nagyobb számú tanulót, mivel saját népességével ezt az iskolatípust már nem tudná fenntartani. Feltételezhető, hogy más ipari központok agglomerációi sincsenek a budapesti agglomerációtól lényegesen eltérő helyzetben.

Az apró- és nagyfalvas, részben a mezővárosi jellegű vonzáskörzetek középiskolai férőhelyeinek szűkössége azért jelent külön problémát, mert az itt élő lakosságnak még elméletileg is alig van lehetősége a fejlettebb területek iskoláit megközelíteni. Ezeknek többsége ugyanis egy tömbben helyezkedik el, a földrajzi távolság gyakran túl nagy.

A középiskolákba jelentkezőkre jutó férőhelyek a fejlett városi és dinamikusabb mezővárosi vonzáskörzetekben elegendők az igények kielégítésére. Ha a gimnáziumi és a szakközépiskolai férőhelyeket külön-külön vizsgáljuk meg, a kép árnyaltabbá válik. Nemcsak arról van szó, hogy a középiskolai férőhelyek száma a nyolcadikosokhoz és a továbbtanulni szándékozókhoz képest területileg kiegyenlítetlen, általában kevés, hanem arról is, hogy a két középiskolatípus között nem az igényeknek megfelelően oszlik meg.

A gimnáziumi férőhelyek száma - ha az agglomerációs körzetek kirívóan rossz ellátottságától eltekintünk - területileg viszonylag kiegyenlített. A legtöbb helyen valamivel több,

mint amennyit a továbbtanulók igényelnek. A szakközépiskolai férőhelyeknek a nyolcadikosokhoz viszonyított száma jelentős területi különbségeket mutat: az apró- és nagyfalvas, valamint az agglomerációs vonzáskörzetekben gyakorlatilag nincsen szakközépiskola, míg a fővárosban és a fejlett városi vonzáskörzetekben száz nyolcadikosra közel negyven férőhely jut. A férőhelyek száma csupán e két utóbbiban felel meg a jelentkezők számának, minden más területen - még a szakközépiskolai férőhellyel viszonylag jól ellátott dinamikusabb mezővárosi körzetekben is - az igények mögött marad.

Nem egyszerűen arról van szó, hogy egy faluban élő gyermeknek többet kell - időben, energiában, pénzben - áldoznia azért, hogy középfokon továbbtanulhasson. Az ország nagy területén a faluhoz közeli város sincsen abban a helyzetben, hogy kielégíthesse saját és környezete lakosságának továbbtanulási igényeit. Ráadásul ezek a területek azok, ahol a népesség a legalacsonyabban iskolázott, ahol a magasabb iskolai fokozatok eléréséhez társadalmi-kulturális távolságokat kell a legtöbb családnak, gyermeknek leküzdenie. Ezekhez az absztrakt távolságokhoz járul a nagyon is konkrét földrajzi távolság.

A középfoku továbbtanulási szándékok országos változásai

Jelenlegi iskolarendszerünkben a középfoku továbbtanulásra vonatkozó döntést az általános iskola nyolcadik osztályában kell meghozni. Ennek a döntésnek különös fontosságot az ad, hogy - a középfoku oktatás tartalmi és szervezeti széttagoltsága miatt - korrekcióra ezután már kevés lehetőség nyílik.

A középfoku oktatás szintjének, irányának /nemritkán a konkrét intézménynek a kiválasztása is/ jelentős mértékben befolyásolja a tényleges pályaválasztást.

A nyolcadik osztályban megfogalmazott továbbtanulási döntés tulajdonképpen vége egy folyamatnak: miután - a jelentkezési lapok továbbításával - hivatali formát öltött, rendszerint nem a jelentkezőn múlik, bekerül-e az általa elsőként választott intézménybe.

Az általános iskola hetedik osztályában is gyűjtenek információkat a továbbtanulási szándékokról, és kétségtelen, hogy ezek - mivel az egyénnek még változtatási lehetősége van - elméletileg közelebb állnak az aspiráció, a törekvés fogalmához. Nagy elemszámu mintát vizsgálva azonban az a tapasztalat, hogy a hetedik és a nyolcadik osztályban megfogalmazott továbbtanulási szándékokban nincsen jelentős különbség /vö. Erdéshné, Timár, 1969; Erdéshné, 1979; Gáshó és mtsai, 1979; Molnár, 1980/. A továbbtanulási döntések alakulásának elemzésével célom az, hogy ezt a társadalmi folyamatot a közoktatás-közművelődés szempontjából elemezzem.

A továbbtanulási szándékok alakulásában az elmúlt 15 év legjelentősebb folyamata a továbbtanulni nem szándékozók arányának csökkenése volt. /9. táblázat/

9. táblázat

Az általános iskolát végzők létszáma és továbbtanulási
szándékaik

A végzés éve	A végzők száma	Gimná- ziumban	Egyéb közép- iskolában	Szakmun- kákép- zésben	Szak- isko- lában	Nem jelent- kezett
t o v á b b t a n u l n i aránya %-ban				k i v á n ó k		
1967	163 800	15,8	25,8	40,6	1,7	16,1
1971	166 500	15,5	23,4	45,5	2,2	13,4
1975	127 200	18,7	27,4	45,5	1,5	6,9
1980	119 941	18,3	33,0	42,4	2,8	3,5

forrás: MM Statisztikai tájékoztató, 1981.

A továbbtanulásra nem jelentkezők arányának csökkenése az 1980-at követő tanévekben folytatódott, egyes területeken, például Budapesten csaknem 0-pontot ért el. Közben stagnált - sőt a hetvenes évek közepétől csökkent - a szakmunkásképzésbe törekvők aránya, jelentősen növekedett a szakközépiskolába jelentkezőké. Növekedett, ha nem is nagy mértékben a gimnáziumba jelentkezők aránya is. Az országos kép alapján úgy látszik, a középfoku továbbtanulás arányának növekedése egyik szempontból a középiskolában, más szempontból a szakirányban továbbtanulni szándékozók arányának növekedésével járt együtt.

Az általános iskolát végzők száma a demográfiai tényezők-ből adódóan évenként eltérő. Továbbtanulási szándékai-kat kevésbé, lehetőségeiket nagyobb mértékben befolyásolja a korcsoport létszáma. A tényleges beiskolázásban megnőtt a gimnazisták és a szakmunkástanulók aránya a szándékokhoz képest, csökkent viszont a szakközépiskolásoké. 1975-ben és 1980-ban mintegy kétszer annyian nem tanultak tovább, mint ahányan eleve így akarták.

A továbbtanulási irányok kiválasztásában a nemek között jelentős különbség mutatkozik. A képzési kínálat szerkezetével kapcsolatban utaltam arra, hogy a hagyományosan "női" és hagyományosan "férfi" szakirányok eltérő mértékben vannak képviselve a szakközépiskolában és a szakmunkásképzésben. Közvetlenül ezzel függ össze /a háttérben számos meghatározó társadalmi tényező és folyamat feltételezhető/, hogy jellegzetesen eltérő irányuak a két nem továbbtanulási törekvései. /10. táblázat/

10. táblázat

Az általános iskolát végzett fiuk és lányok továbbtanulási
szándékai

Nem, év	Gimnázium- ban	Egyéb közép- isko- lában	Szak- munkás- képzés- ben	Szak- isko- lában	Nem jelent- kezett	Együtt
<u>Fiuk</u>						
1967	10,3	24,1	53,3	0,0	12,3	100,0
1971	11,1	20,7	59,8	0,0	3,4	100,0
1975	13,8	25,8	56,3	0,0	4,1	100,0
1980	13,2	28,7	55,3	0,0	2,7	100,0
<u>Lányok</u>						
1967	21,7	27,5	27,2	3,5	20,1	100,0
1971	20,5	26,2	31,6	4,3	17,4	100,0
1975	25,8	32,6	29,8	2,9	8,9	100,0
1980	24,3	35,0	31,2	5,5	4,0	100,0

forrás: MM Statisztikai tájékoztató, 1981.

Egyik lényeges különbség az, hogy a lányok tradicionálisan gyakrabban nem kívánnak továbbtanulni, mint a fiuk. Ez a különbség azonban a nyolcvanas évekre szinte megszűnt. Ma csaknem ugyanannyi lány, mint fiú tervezi a középfoku továbbtanulást. A másik jelentős különbség - amelyben a csökkenés jelei alig látszanak - a középiskolába és a szakmunkásképzésbe törekvők között van. A szakmunkásképzésbe jelentkező lányok arány 15 év

alatt gyakorlatilag nem változott, s a fiukénak alig több mint a felét teszi ki. A lányok többsége - mind nagyobb mértékben - középiskolába készül, a fiuk többsége ma is szakmunkásképzőbe. A tényleges beiskolázásban valamivel kisebbek a különbségek: a fiuk közül többen kerülnek gimnáziumba és szakközépiskolába, a lányok közül valamivel többen szakmunkásképzőbe, mint amennyien eredetileg jelentkeztek. A nemek közötti aránytalanság azonban lényegében változatlan.

A középiskolákban a lányok aránya 1950-55 között érte el az 50 %-ot, azután tovább emelkedett. A hetvenes évek végén a gimnazistáknak csaknem kétharmada, a szakközépiskolásoknak valamivel több mint a fele lány. Az iskolázottságban megfigyelhető s ujabb nemzedékekre kiterjedő nemi különbség /a felnőttoktatásban érettségizetteknek is több mint a fele nő/ megjelenik az ország foglalkozási szerkezetében. Az iskolázásban megjelenő tendenciák okai is, következményei is a foglalkoztatottsági szerkezet változásainak. Valószínű, hogy a női foglalkoztatottság közel teljessé válása hozzájárult az iskolázás ilyen arányainak kialakulásához.

A lakóhely településjellege /némileg csökkenő mértékben ugyan/ szintén összefüggést mutat a továbbtanulási szándékokkal. /11. táblázat/

11. táblázat

Az általános iskolát végzettek továbbtanulási szándékainak
alakulása lakóhely szerint

Lakóhely	Gimnázium- ban	Szak- közép- iskolában	Szakmunkáské- pésben	Szak- isko- lában	Nem je- lentke- zett	Együtt
	t o v á b b t a n u l n i k i v á n ó k aránya %-ban					
1967						
Budapest ^{a/}	24,0	34,0	36,0	2,0	4,0	100,0
Városok ^{a/}	22,0	26,0	40,0	2,0	10,0	100,0
Községek	10,7	22,6	42,4	1,7	22,6	100,0
1971						
Budapest	27,7	30,6	34,9	2,7	4,1	100,0
Városok	19,5	25,7	45,3	1,8	7,7	100,0
Községek	10,9	20,6	48,1	2,3	18,1	100,0
1975						
Budapest	32,9	35,2	28,5	1,4	2,0	100,0
Városok	23,4	29,5	42,0	1,3	3,8	100,0
Községek	13,4	24,7	50,8	1,6	9,5	100,0
1980						
Budapest	30,1	39,3	27,7	2,1	0,8	100,0
Városok	22,5	33,8	39,2	2,7	1,7	100,0
Községek	12,4	28,0	51,4	3,0	5,2	100,0

a/ becsült adatok

forrás: Erdészné, 1979. és

MM Statisztikai tájékoztató, 1981.

A települések közigazgatási státusa szerinti megoszlás arra utal, hogy a továbbtanulás általánossá válásának fő tényezőjét a községi lakosság iskolázási törekvéseinek változása jelenti: mind ritkábban fordul elő, hogy a gyerekek megelégedjenek az általános iskolai végzettség megszerzésével.

A város-község dichotómia az adatok alapján egy lényeges vonatkozásban érvényes: míg a városokban a továbbtanulási törekvések már a középiskolára tolódnak át, a községekben még a szakmunkásképzésbe jelentkezők arányának növekedését figyelhetjük meg. Jellegzetes különbség, hogy 1980-ban legnagyobb ipari központunkban, a fővárosban félannyian akarnak szakmunkássá válni, mint községeinkben. A községekben a szakmunkásképzésbe törekvők arányának növekedése a legdinamikusabb folyamat /a továbbtanulásra nem jelentkezők arányának csökkenése mellett/, a városokban a szakközépiskola iránti érdeklődés fokozódása látszik ilyennek.

A szakjellegű képzés iránti érdeklődés fokozódása tehát mindegyik településtípusra jellemző, de míg a községek lakossága most hódítja meg maga számára a szakmunkásképzést, a városokban az érdeklődés már a hosszabb képzési idejű, magasabb társadalmi elismertségű, a társadalmi beilleszkedéshez több eséllyel kecsegtető középiskolai szintű szakképzés felé fordult.

Mindegyik településcsoportban megfigyelhető a gimnáziumi oktatás iránti érdeklődés mérsékelt növekedése is. Ez a folyamat azonban az évtized fordulóján megtorpanni látszik /az 1981-es és 1982-es adatok az 1980-ashoz hasonló szintű jelentkezési arányt mutatnak/. A megtorpanás lehet a viszonylagos telítettség jele: a népesség különböző csoportjai nem igényelnek több

gimnáziumi oktatást. Ezt pedagógusként úgy értelmezem, hogy az iskolázás terjedésében az önindukciónak, az ontogenetikus elemnek van döntő jelentősége /vö. az iskolázás terjedéséről szóló fejezet/.

A telítődés viszont összefügghet a felsőoktatás következetesen igen alacsony szinten tartott felvételi keretszámaival, az érettségi mind általánosabbá válásával együtt a "csak" általános műveltséget igazoló gimnáziumi érettségi bizonyítvány értékének devalválódásával.

Az iskolázás terjedési folyamatainak elemzésében az egyes gyermekek szociokulturális háttere és a gyermek továbbtanulási törekvései közötti összefüggések feltárása mellett szerepe van annak a földrajzilag körülhatárolható területen élő népesség szociokulturális adottságainak, amely mint társadalmi feltétel az ott élőkre befolyást gyakorol.

Továbbtanulási szándékok alakulása a vonzáskörzetekben

A kutatás során hét megyére kiterjedő vizsgálatot végeztem, melynek célja annak megállapítása volt, hogy a városi vonzáskörzetek iskoláiban végzetek hol szándékoznak továbbtanulni. A megyei művelődési osztályok segítségével összegyűjtöttük és vonzáskörzetenként csoportosítottuk azokat a statisztikai adatlapokat, amelyeken az általános iskolák összegzik tanulóik továbbtanulási jelentkezéseit.*

* Ezuton mondok köszönetet Bács-Kiskun, Békés, Heves, Pest, Szolnok, Vas és Zala megye művelődési osztályai vezetőinek és munkatársainak.

Az adatgyűjtés az 1978/79-es és az 1979/80-as tanév során történt. A településszerkezetileg, társadalmilag, gazdaságilag, s nem utolsósorban az oktatás- és művelődésügyet tekintve is különböző jellegű megyék 30 körzetének adatait használok fel, több mint 40 000 nyolcadikos adatait. A 30 vonzáskörzet mindegyike kutatócsoportunk vizsgálatai szerint /Kozma és mtsai, 1980/ viszonylag egyértelműen mutatja valamelyik vonzáskörzeti típus ismérveit, másrészt vizsgálati szempontból olyan megoszlást mutat, mint a 90 elemzett körzet.

A vizsgálat extenzív jellege miatt nem volt módom arra, hogy ezt a statisztikai adatrendszert egyéb adatokkal, mutatókkal kiegészítsem, s az elemzést intenzívebbé tegyem. Így is alkalmasnak vélem arra, hogy az összefüggések vizsgálatát megkíséreljem.

Először azt vizsgáltam meg a vonzáskörzetekben, hogy az érettségizetteknek 1980-ban mért aránya és az ugyanott végző nyolcadikosok továbbtanulási szándéka között valóban létezik-e a feltételezett összefüggés, ami a dolgozat egyik kulcskérdése. /12. táblázat/

A középiskolázás 1980-as arányai szempontjából a vonzáskörzetek három, jól elkülönülő csoportra oszlanak /vö. 6. ábra/. Az első csoport a legnépesebb, ami az ide sorolható körzetek számát illeti, de ezek a körzetek kis lélekszámuak. A másik szélső csoportba a kilencven körzetből is kevés, zömmel a nagy lélekszámu fejlett városi vonzáskörzetek tartoznak, melyekből mintámba három került be.

12. táblázat

A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai az érettségizettek aránya szerint a városi vonzáskörzetekben

Az érettségizettek aránya /a vonzáskörzetek száma/	A nyolcadikosok száma	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Szakközépiskolákba	Szakközépiskolákba	Nem jelentkezők	Összesen
			jelentkezők aránya %-ban				
10-18 % n=20	12 998	14,1	27,2	52,0	2,4	4,3	100,0
19-24 % n= 7	8 445	19,1	32,5	42,7	2,9	2,8	100,0
25 % fölötte n= 3	20 222	21,0	35,3	39,0	1,9	2,6	100,0

Általában jellemzőnek látszik, hogy minél magasabb a vonzáskörzet lakosságában az érettségizettek aránya, annál többen törekednek a nyolcadikosok közül középiskolába. Az alacsony érettségizett-aránnyal jellemzett vonzáskörzetekben magasabb azoknak a nyolcadikosoknak az aránya, akik nem szándékoznak továbbtanulni, s egyértelműen számukra jelent vonzó szakképzési irányt a szakmunkásképzés.

Összefüggés mutatkozik a vonzáskörzet középiskolai kínálata és a nyolcadikosok továbbtanulási szándékai között. A csoportképző ismerv a 8. táblázat számított adatain alapszik: a száz nyolcadikosra jutó becsült középiskolai férőhelyek számán.

/13. táblázat/

13. táblázat

A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai a középiskolai
férőhelyek száma szerint a vonzáskörzetekben

A férőhelyek száma /a vonzás- körzetek száma/	A nyolca- dikosok száma	Gimná- ziumba	Szak- közép- isko- lába	Szak- munkás- képzőbe	Szak- isko- lába	Nem je- lentkezik	Össze- sen
			jelentkezők aránya %-ban				
29 alatt n=13	10 133	14,8	26,9	51,2	2,1	5,0	100,0
30 - 54 n=11	7 431	19,0	30,6	45,0	2,8	2,6	100,0
55 fölött n=6	24 101	20,8	34,6	39,7	2,0	2,9	100,0

A megoszlás tendenciaszerűen ugyanazokat az arányokat mutatja, mint az érettségizettek aránya szerinti. Ebben szerepet játszik az, hogy az iskolázottabb lakosság lakóhelyén több az iskola. A rendelkezésre álló iskolázási lehetőségek okai is, következményei is a népesség magas és emelkedő iskolázottságának. A magasan iskolázott népességnek több a továbbtanulási lehetősége, ami tovább növeli az iskolázottság szintjét. S ugyanennek a fordítottja jellemző az alacsonyan iskolázott, s iskolával rosszul ellátott területeken.

A megoszlások lényegében ugyanarra az összefüggésre utalnak, de eltérnek egymástól a három csoportba besorolható vonzáskörzetek számában. Valamivel kevesebb olyan vonzáskörzet van, ahol kirívóan gyenge a középiskolai kínálat, mint ahol igen alacsony a népességben az érettségizettek aránya. Az elmaradás mindkét

szempontból viszonylagos: nem azt jelzi, hogy társadalmunk jelenlegi fejlettségi szintjén, elveink és gyakorlatunk alapján hol lenne szükséges kiemelt fejlesztés valamilyen optimális állapot elérésére, hanem a más vonzáskörzetekhez hasonlított helyzetre vonatkozik.

Az átlagtól eltérő társadalmi tények, jelenségek vizsgálata a társadalomtudományokban szokásos és gyümölcsöző eljárás: gyakran élesebben mutat rá a jelenségek, folyamatok, összefüggések lényegi vonásaira, mint a megszokott, a normális, az átlagos. Ilyen kivétel az a három vonzáskörzet, amely népessége iskolázottsága szempontjából az átlagos, a középiskolai férőhelyek szempontjából az átlag fölötti sávban helyezkedik el.

1. A békéscsabai vonzáskörzetben 1960-ban 5,9 % volt az érettségizettek aránya, 1980-ban 19,7%, a növekedési ütem alapján 1990-re 28,5 %-os érettségizett-arány becsülhető. A nyolcadikosokhoz viszonyított középiskolai férőhelyek száma 55,1, a gimnáziumi és a szakközépiskolai férőhelyek közel azonos arányban állnak rendelkezésre. Szakközépiskolái csaknem minden fő szakirányban, összesen 23-féle szakmai képzési kínálatot nyújtanak.

2. A zalaegerszegi vonzáskörzetben az 1960-as 5,3 %-ról 1980-ra 22,8 %-ra növekedett az érettségizettek aránya, az 1990-re becsült érték 39,4 %. A 100 általános iskolát végzőre jutó középiskolai férőhelyek száma 60,9, a kínálatra a szakközépiskola abszolút túlsúlya jellemző: kétszer annyi a szakközépiskolai osztály /és tanuló/, mint a gimnáziumi. A szakközépiskolák képzési kínálata a békéscsabainál kevésbé széles, az országosan is vonzó képzési irányok /ipar, közgazdasági, egészségügyi/

azonban mind mennyiségileg, mind a választékot tekintve jól kiépültek. Ez a két körzet az elmúlt két évtizedben dinamikus fejlődésnek indult nagyvárosi központtal rendelkezik, olyan megyék székhelyei, amelyek igen tudatos és következetes fejlesztési politikával alakítják képzési rendszerüket.

3. A harmadik kivétel a mezőturi vonzáskörzet. Itt az érettségizettek aránya az 1960-as 5,1 %-os szintről 1980-ra 17,3 %-ra növekedett, 1990-re 28,8 %-ot lehet becsülni. Középiskolai kínálatára a szakközépiskola dominanciája jellemző: a kis lélekszámú körzetben három helyen folyik szakközépiskolai, két helyen gimnáziumi oktatás, a népszerűbbek közül csak az egészségügyi képzés hiányzik. Száz nyolcadikosra a körzetben 66 férőhely jut - ez a szám felülmúlja a budapesti férőhelyekét.

A három körzetben az 1960-as népszámlálást megelőző fejlődés eredményeképpen azonos, átlagos volt az érettségizettek aránya. Az eltelt 20 év alatt olyan változások következtek be, amelyek - mindenekelőtt a két előbbit - kiemelték az átlagos szintről. A békéscsabai és a mezőturi körzet iskolázottsága s az iskolázottság becsült fejlődési tendenciái azt bizonyítják, hogy egy terület népességszáma csak egyike az iskolázás terjedését befolyásoló tényezőknek. A zalaegerszegi és a mezőturi körzetben rendelkezésre álló középiskolai férőhelyek száma nagyobb, mint a jelenlegi nyolcadikosok továbbtanulási igényei alapján szükséges lenne. De talán nem túlzás a következtetés: a továbbtanulási igények felkeltéséhez, következésképpen az iskolázás terjedéséhez az teremt kedvező helyzetet, ha a kínálat felülmúlja a keresletet, a képzési "piac" nemcsak a tervezők /az oktatási helyek/, hanem az igénylők /az iskolázásban

részt venni szándékozók/ piaca. /Feltételezhető, hogy a békés-
csabai körzetben is fokozná a középiskolai továbbtanulási igény-
eket, ha a kínálat - hasonlóan a zalaegerszegihez - nem éppen
csak megközelítené a keresletet./ Jelenleg a szakközépiskolai
képzés mennyisége és választéka az a kínálati elem, amely a
továbbtanulási igények fokozásához döntő mértékben hozzájárul.

A nyolcadikosok továbbtanulási szándékait tekintve a három
körzet hasonlóságot és eltérést egyaránt mutat. /14. táblázat/

14. táblázat

A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai
a három vonzáskörzetben

Vonzás- körzet	Gimná- ziumba	Szak- közép- iskolába jelentkezők	Szak- munkás- képzőbe aránya %	Szak- isko- lába	Nem je- lentkezik	Összesen
Békés- csabai	18,2	31,9	45,3	1,3	3,3	100,0
Zala- egerszegi	17,6	31,8	45,6	1,9	3,1	100,0
Mezőturi	13,7	32,9	48,5	2,9	2,0	100,0

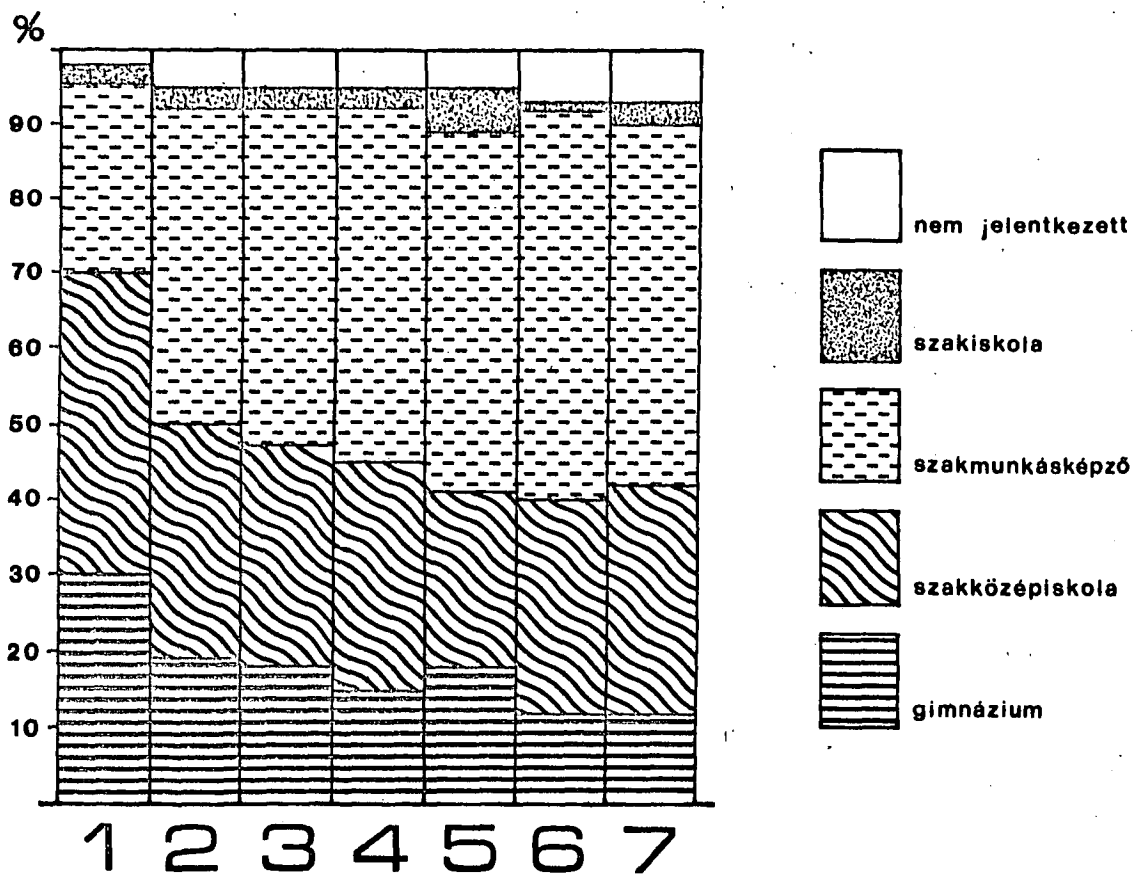
Mezőturon, szülővárosomban az iskolázottság alakulá-
sán nyomon követett fejlődés más, érzékelhető módon
is megmutatkozik. Sok évtizedes stagnálás, a korábbi
városias fejlődés megtorpanása, sőt hanyatlása után
a hetvenes években építkezések tömege kezdődött, a
körzet két kisvárosa, Mezőtur és Turkeve városképe
rendezettebbé, városiasabbá vált. Erre az időszakra
esett a szakközépiskolák kialakítása és megerősödése
is, ami - minden vitatható vonása ellenére - nagy
vonzerőt gyakorol a terület népességének olyan cso-
portjaira is, amelyek korábban még az általános is-
kola befejezéséig sem jutottak el.

A továbbtanulási szándékokat a vonzáskörzeti típusokban
vizsgálva, hasonló sorrendek alakulnak ki, mint amilyeneket a
középiskolázás szintje és a képzési kínálat alapján kaptunk.

/11. ábra/

11. ábra

**A NYOLCADIKOSOK TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉKAÍ
A VONZÁSKÖRZETI TÍPUSOKBAN**



1 Budapest

2 fejlett városi körzet

3 egyoldalú ipari körzet

4 mezővárosi körzet

5 aprófalvas körzet

6 nagyfalvas körzet

7 agglomerációs körzet

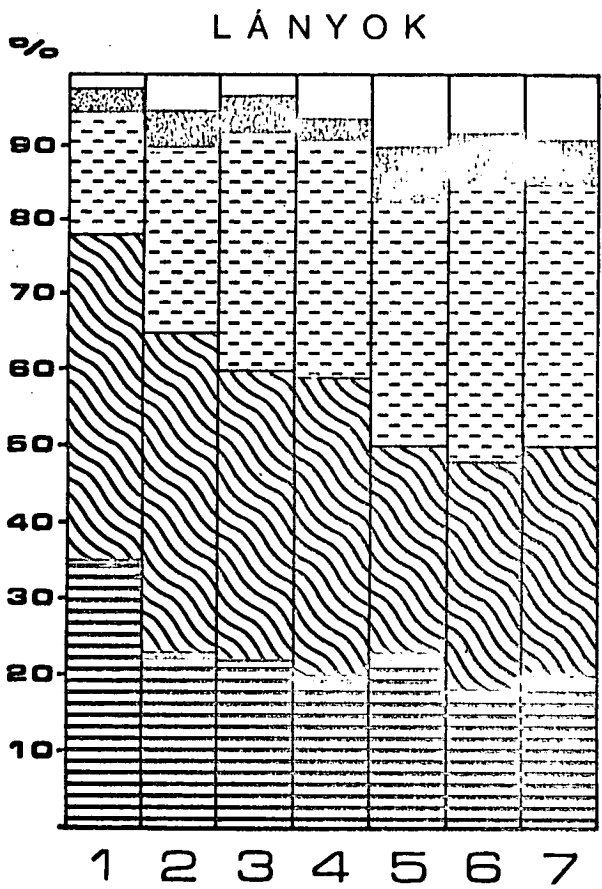
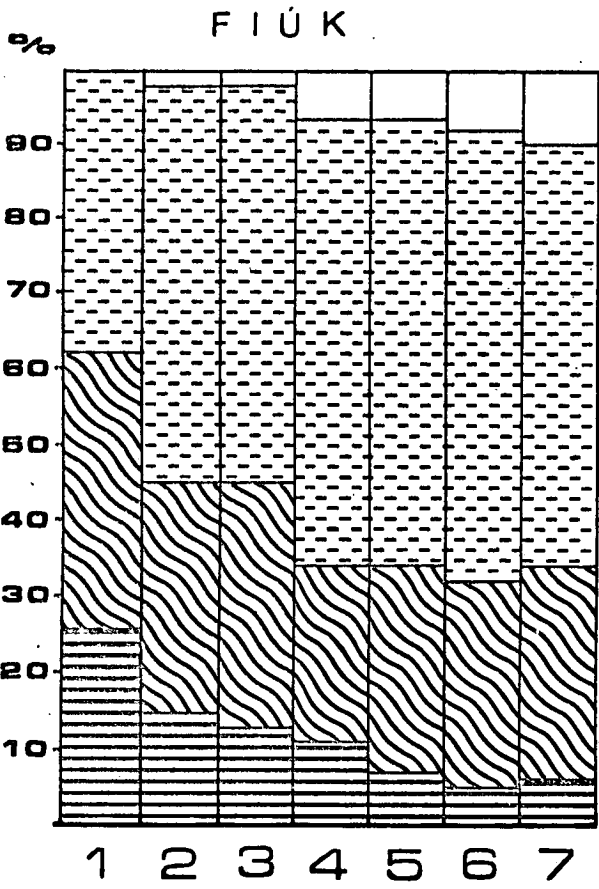
A gimnáziumba és a szakközépiskolába törekvők arányát jellemző görbe lejtős, Budapesttől a nagyfalvas és az agglomerációs vonzáskörzeti típusig. A szakmunkásképzésbe jelentkezők, valamint a továbbtanulni nem szándékozók aránya ugyanilyen rendben növekszik. Ha a továbbtanulási szándékoknak a lakóhely közigazgatási státusa alapján kialakult megoszlására gondolunk, azt is mondhatjuk, mennél kevésbé városi a vonzáskörzet, annál alacsonyabb szintű a középiskolai, s annál magasabb a szakmunkásképzőben való továbbtanulási szándék.

A fiuk és a lányok továbbtanulási törekvései közötti különbségek még élesebben jelentkeznek, ha azokat területileg vizsgáljuk, nem országosan. /12. ábra/






Valamennyi vonzáskörzeti típusban - és valamennyi vizsgált vonzáskörzetben - nyomon követhető, amit az országos adatok mutatnak: a lányok magasabb arányban törekednek középiskolába, alacsonyabb arányban szakmunkásképzésbe, viszont a lányoknál mindenütt magasabb azoknak az aránya, akik az általános iskola elvégzésével befejezettnek tekintik tanulmányaikat.

A két nem közötti különbség a gimnáziumba és a szakmunkásképzésbe törekvők között a legnagyobb. A szakközépiskolába viszont a fiuk és a lányok közel hasonló arányban jelentkeznek.

**A FIÚK ÉS A LÁNYOK TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉKAINAK
MEGOSZTLÁSA A VONZÁSKÖRZETI TÍPUSOKBAN**



- 1 BUDAPEST
- 2 FEJLETT VÁROSI
- 3 IPARI
- 4 MEZŐVÁROSI
- 5 APRÓFALVAS
- 6 NAGYFALVAS
- 7 AGGLOMERÁCIÓS
- VONZÁSKÖRZET

-  nem jelentkezett
-  szakiskola
-  szakmunkásképző
-  szakközépiskola
-  gimnázium

A szakközépiskola több funkciót vállal magára - a felsőoktatásra való felkészítéstől a szakmunkásképzésig -, s bár szinte kialakítása óta sok kritika érte, több társadalmi réteg, csoport számára a legvonzóbb továbbtanulási ut. /Ez természetesen csupán annyit jelent, hogy a ma rendelkezésre álló képzési irányok között látják sokan a legkedvezőbbnek./

Az oktatási statisztikák azt bizonyítják, hogy a szakközépiskolák végzettjei a számos felvételi reform ellenére is egyre kevesebb eséllyel pályáznak egyetemi és főiskolai továbbtanulásra, az érettségi tehát nem teljesen "egyenrangú" a gimnáziuméval, a szakközépiskola változatlanul, sőt fokozódó mértékben válik népszerűvé.

Elképzelhető, hogy az érettségi bizonyítványnak nemcsak mint a felsőoktatásra jogosító iratnak a megszerzése jelenti a szakközépiskola vonzerejét. Az érettséginek önmagának - mint jobb társadalmi pozíciókhoz szükséges dokumentumnak - az értékét növeli a szakirányu ismereteket bizonyító szakközépiskolai végzettség. Emellett szól, hogy olyan szakirányokban is tapasztalható a szakközépiskola iránti érdeklődés, amelyek szakmunkásképzésben is elsajátíthatók /pl. bizonyos kereskedelmi, ipari szakirányok/. A szakközépiskolai szinten szervezett oktatás olyan viszonylag kevésbé elméletigényes, közismerten szakemberhiánnyal küzdő területeken, mint az élelmiszeriparban a pék-szakma, a szerszámgépiparban a lakatos-szakma, arra utal, hogy az oktatáspolitikai érzékelve a középiskola iránt fokozódó igényeket, a hiányszakmák képzési szintjének - "presztizsének" - emelésével kívánja a beiskolázási problémákat megoldani.

A gimnázium iránti érdeklődés a vonzáskörzeti típusoknak

az ábrákon szereplő rendjében csökken, de a szint a fiuknál alacsonyabb, s a csökkenés mértéke is náluk nagyobb. Olyannyira, hogy számos apró- és nagyfalvas vonzáskörzetben, agglomerációban 5-7 % körül van a gimnáziumba jelentkező fiuk aránya, míg ugyanott a lányoknál 20-25 % között mozog. Így jön létre az a helyzet, hogy a kisvárosi gimnáziumokban csak elvétve találunk fiukat a tanulók között. Főleg Budapesten, de emellett a fejlett városi és az ipari vonzáskörzetekben a nemek között kiegyenlítettebb a gimnáziumi oktatás iránti érdeklődés.

A gimnázium mind az oktatásügyi dokumentumok, mind az oktatási statisztikák szerint olyan iskolatípus, amelynek elsőrendű feladata a felsőfoku továbbtanulásra való felkészítés. Az itt bemutatott adatok alapján úgy tűnhet, hogy a felsőoktatásba ezért jut el több lány, mint amennyi fiú /ez egyébként már így is történik/, s a lányoknak közel azonos esélyük van továbbtanulni, bármelyik területén éljenek is az országnak. Az egyes gimnáziumok között jelentős különbségek vannak aszerint, hogy milyen arányban tudják az érettségizetteket a felsőoktatásba bejuttatni. A gimnáziumok e szempontból aligha nevezhetők egységes iskolatípusnak /Inkei, 1979/.

Az apró-, a nagyfalvas, az agglomerációs, részben még a mezővárosi jellegű vonzáskörzetek gyakorlatilag csak lányokat beiskolázó gimnáziumai - szemben a fővárosi, a fejlett városi és az ipari vonzáskörzetek gimnáziumaival - elsősorban nem a felsőoktatásra készítene fel, hanem munkábaállásra /tisztá, kulturált munkahelyre, munkára, és emellett jobb férjhezmenési esélyekre stb./.

Az elmúlt évek során megerősödött az a tendencia, hogy

gimnáziumba rendszerint a legjobb tanulók, szakközépiskolába a jók-közepesek, szakmunkásképzésbe a gyengébbek jelentkeznek /Erdészné, 1979; Gázsó és mtsai, 1979/. Ez a szelekciós mechanizmus erősíti a gimnázium felsőoktatásra felkészítő szerepét. Azok a gimnáziumok azonban, amelyek az érdeklődés hiánya miatt nem tudják a másutt kialakult szigorú szelekciós szempontokat alkalmazni, kénytelenek gyengébb tanulókat is beiskolázni, olyanokat, akik felsőfoku továbbtanulásra nem törekednek. Ezek a gimnáziumok a környéken élő lakosság számára nem jelentkeznek olyan képzési kínálatként, ami valamilyen biztosítékot jelentene a diplomássá válásra. /Szemben például az un. elit-gimnáziumokkal, ahol a beiskolázottak joggal vélekedhetnek úgy, hogy csak rajtuk múlik a felsőfoku továbbtanulás./ Az a gimnázium pedig, amely "csak" érettségi ad, felsőfoku szakképzésre pedig még ígéretet is alig, kevésbé vonzó a fiúk számára. Így tehát ott, ahol a környéken élő lakosság iskolázottságánál, jelenlegi szociokulturális helyzeténél fogva nemigen gondol gyermekei diplomássá válására, a hozzáférhető, nemritkán az egyetlen középiskola rendszerint nem alkalmas ilyen igények ébresztésére.

További kutatás tárgya lehet, hogy ezek a hetvenes években már kialakult és stabilizálódott tendenciák a lányok és a fiúk továbbtanulási szándékaiban /tényleges továbbtanulásról területi adatok nem állnak rendelkezésemre/, mindenekelőtt az ország városhiányos, számos vonatkozásban hátrányos helyzetű területein milyen változásokhoz vezetnek az értékek rendszerében.

Feltételezhető, hogy még a mainál is gyakoribbá válik a családokban a feleség, az anya magasabb iskolai végzettsége. Az ilyen családban felnövekedett gyermek a szocializációs kutatások szerint

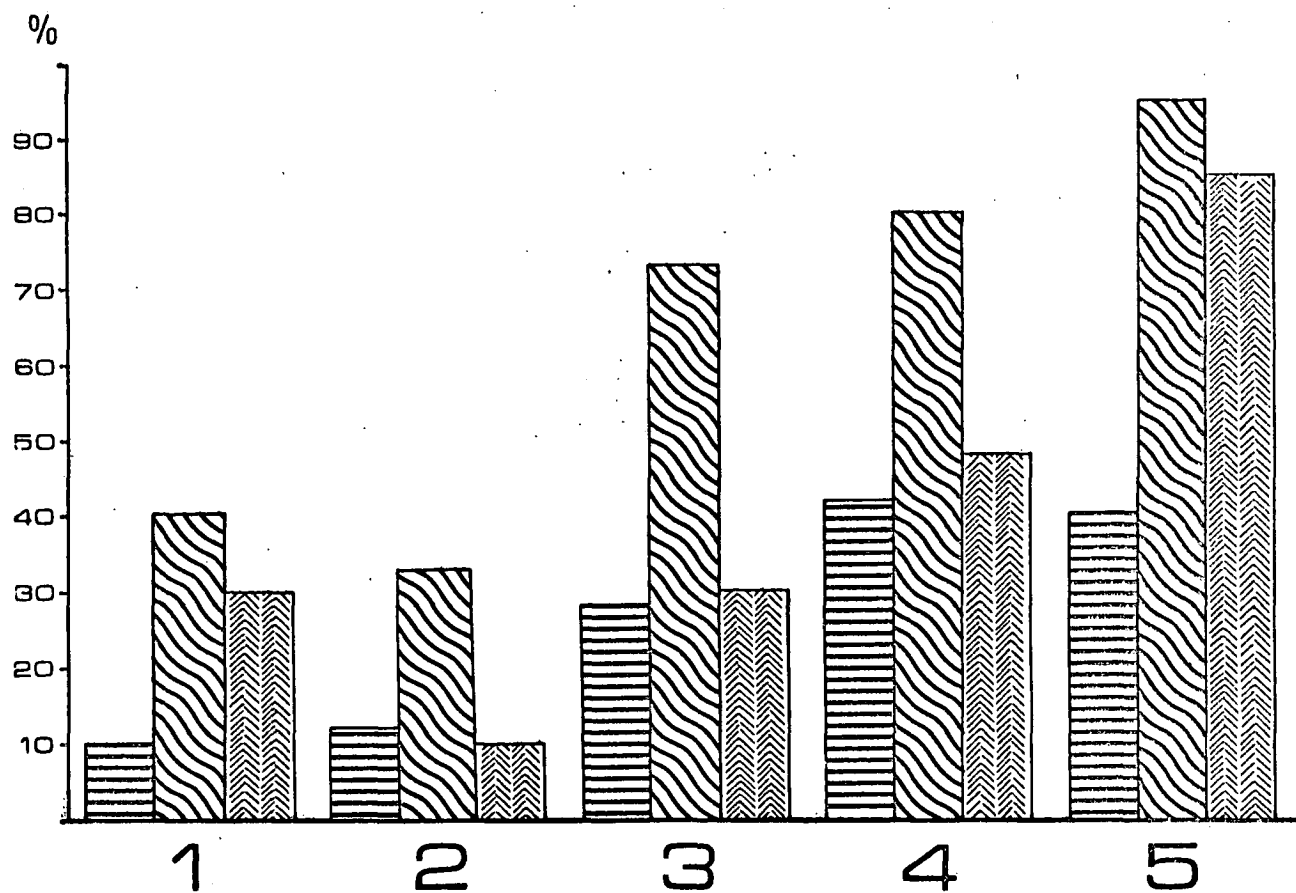
/Härnqvist, 1980/ erősebben törekszik magasabb iskolai végzettségek elérésére, mint azokban a családokban, ahol az apa magasabb iskolai végzettségű. Ezeket a kutatásokat azonban olyan országokban végezték, ahol a nőknek a férfiakénál magasabb iskolai végzettsége nem általános, hanem a normától való eltérésnek számít, amit a gyermeknek kell korrigálnia. Vajon a magyar falusi, kisvárosi, sok tradicionális vonást őrző családokban felértékelődik vagy éppen csökken a kultúra, a művelődés, az iskolázottság szerepe?

A diákotthoni elhelyezést igénylők aránya elsősorban arra utal, hogy egy-egy vonzáskörzetben élő tanulók számára van-e napi bejárással megközelíthető középfoku intézmény. A diákotthoni elhelyezés - akkor is, ha árai az állami támogatás miatt viszonylag mérsékeltek - anyagi áldozatokat is követel a családtól, és a magyar családok többsége nem szívesen válik el serdülő gyermekétől. A ráfordítások haszna az, ha a gyermek olyan oktatásban vehet részt, ami a család tapasztalatai szerint biztosítja a gyermek sikeres társadalmi beilleszkedését. Ebből a szempontból a nagyvárosban lakók kétségtelen előnyben vannak a falusiakkal szemben, a jó képzési kínálattal ellátott vonzáskörzetben élők azokkal szemben, akik lakóhelyén csekély a középfoku képzés választéka.

A hálózat jellegzetességei miatt a gimnáziumba törekvők igényelnek legkevesebb, a szakközépiskolában továbbtanulni szándékozók legtöbb diákotthoni férőhelyet. Az 1979/80-as tanévben a gimnáziumi továbbtanulás szándékához a jelentkezők 14 %-ánál kapcsolódott diákotthoni elhelyezési kérelem, a szakközépiskolába jelentkezők 28 %-a, a szakmunkásképzésben továbbtanulni szándékozók 25 %-a kért diákotthoni elhelyezést. Az országos arányok jelentős területi eltéréseket takarnak.

/13. ábra/

**A DIÁKOTTHONI ELHELYEZÉST KÉRŐK ARÁNYA A
VONZÁSKÖRZETEKBEN**



- 1 — fejlett városi
2 — ipari
3 — mezővárosi
4 — aprófalvas
5 — nagyfalvas

VONZÁSKÖRZET

- szakmunkásképző és szakiskola
szakközépiskola
gimnázium

/Az ábrán nem szerepelnek a budapesti és az agglomerációs körzetek adatai: az előbbiben igen alacsony a diákotthoni férőhelyet igénylők aránya - rendszerint csak szociális okok miatt fordul elő -, az utóbbi típuson belül pedig igen nagy eltérések vannak aszerint, milyen messze fekszik a körzet az iskolával jól ellátott várostól./

A gimnáziumba jelentkezők között a diákotthoni elhelyezést kérők aránya az apró- és nagyfalvas körzetekben háromszorosa az országos átlagnak, a mezővárosi körzetekben kétszerese.

Mivel ezekben a vonzáskörzetekben a gimnázium mindenütt megtalálható, a diákotthoni jelentkezést két ok is magyarázhatja: a vonzáskörzetek földrajzilag nem nagyobbak, mint egy járás, a központtól való földrajzi távolság általában nem jelentős. A közlekedési viszonyok fejletlensége miatt azonban még a viszonylag kis távolság is lehetetlenné teszi a napi bejárást.

A másik ok feltételezésem szerint abban keresendő, hogy azoknak egy része, akik a későbbi továbbtanulás igényével törekednek gimnáziumba, nem a lakóhelyükön rendelkezésre álló gimnáziumot választják, hanem olyan távolabbi iskolát, amely hire szerint nagyobb sikerrel készít fel a felsőfoku továbbtanulásra. /A két ok gyakran együtt jelentkezik: ha már a körzetközpont gimnáziumát nem lehet rövid utazási idővel megközelíteni, akkor inkább a távolabbit választják. Sokhelyütt éppen a kevésbé városias területeken működő gimnáziumnak nincs is lehetősége a diákotthoni elhelyezésre./

A szakmunkásképzőbe törekvők közel teljeskörűen csak a nagyfalvas vonzáskörzetekben kényszerülnek arra, hogy családjuktól távol éljenek tanulmányaik idején. /Közismert, hogy a

hiányszakmákat beiskolázó szakmunkásképzők például Budapesten jelentős számban az ország távoli, apró- és nagyfalvas területeiről toborozzák diákjaikat./

Azokon a területeken, ahol igen szűkös vagy teljesen hiányzik a szakközépiskola, a gyerekek 70-95 %-a csak úgy folytathatná tanulmányait, ha diákotthonban helyeznék el őket. A mezővárosi, az apró- és nagyfalvas vonzáskörzetek kirívóan magas arányai nemcsak a szakközépiskolai kínálat szűkösségét mutatják. Ha a gyermek olyan szakképzettség megszerzésére törekszik, amely lakóhelyén - az ipar, a szolgáltatás adott szintje mellett - nem, vagy alig kamatoztatható, számolnia kell azzal, hogy munkahelye gazdaságilag fejlettebb területen, eredeti lakóhelyétől távol lesz. Ezt a feltételezést erősíti, hogy éppen az apró- és nagyfalvas területeken fogy a népesség, s áramlik a fejlett városi, az ipari s az agglomerációs körzetekbe.

A diákotthoni elhelyezés iránti igények igen magas aránya összefüggésben van szakközépiskolai rendszerünk belső jellegzetességeivel is. A szakközépiskolai képzés egyre széttagoltabbá válik, egyre inkább specializálódik /az oktatáspolitikai törekvések ellenére is/. Az intézmények érdeke, hogy olyan képzési választékot alakítsanak ki, olyan képzési irányokat telepítsenek, melyeknek nincsen konkurrensa a környéken. A specializáció azonban azt eredményezi - különösen kisebb népességű területeken -, hogy a végzettek helyi munkavállalási lehetőségei elfogynak, s rövidesen csökken a környékbeli lakosság érdeklődése az iskola iránt. A fennmaradáshoz az szükséges, hogy az ország egyre távolabbi vidékeiről toborozzanak tanulókat, ehhez pedig diákotthoni férőhelyek szükségesek.

Az iskolai szakmai specializáció végül viszonylag rövid idő alatt oda vezet, hogy egyes szakirányok országrésznyi területek lakossága számára kínálják képzésüket. /Ilyen folyamatról számol be Varga /1979/ egy élelmiszeripari szakközépiskola és szakmunkásképző adatai alapján./

A gimnáziumi fakultáció gyakorlati, szakmai jellegű képzési irányai esélyt jelentenek arra, hogy valamelyest pótolják a szakirányú képzést azokon a területeken, ahol ez teljesen hiányzik. Ha az általános és a szakirányú képzésnek ilyen integrációja sikerrel jár, akkor talán csökkenni fog a diákotthoni férőhelyek iránti igény. Másrészt ilyen fejlődés hozzájárulna ahhoz is, hogy a fiuk gimnáziumi továbbtanulási törekvései a fejlettebb területeken erősödjenek.

IV. ESETTANULMÁNY: BUDAPEST

Budapest kiválasztását empirikus vizsgálat terepéül az indokolja, hogy a főváros iskoláinak életét, működési mechanizmusait, a fővárosi tanulók és családjaik életmódját, művelődési magatartását gyakrabban vizsgálták, jobban ismerjük, mint az ország más területeit. /Ez természetes, hiszen a fővárosban volt és van a neveléstudomány legtöbb műhelye./

Budapest mint nevelési környezet megjelent már csaknem fél évszázada Jankovits, 1940 könyvében. Vizsgálatom az övével annyiban rokon, amennyiben a város, illetve az egyes városrészek természeti, infrastrukturális és társadalmi adottságait én is minden ott élőre befolyást gyakoroló környezeti elemeknek tekintem.

Budapest sok tekintetben kivételes helyzetben van, hagyományosan itt koncentrálódik a magasabb iskolázottságu népesség, itt működik a legtöbb iskola, itt folyik a legtöbb iskolai kísérlet. Helyzete éppen kivételessége folytán alkalmas lehet arra, hogy élesebben mutasson másutt talán még alig felismerhető tendenciákat.

A budapesti adatok elemzésének rendszerét a következő ábra szemlélteti /14. ábra/.

14. ábra

A budapesti esettanulmány elemzési szintjei

Elemzési szint	1	2	3	4
Adatok	<div>A város jellemzői társ.-gazd. fejlődés, iskolázási hagyományok</div>	<div>A kerület jellemzői társ.-gazd. szerkezet, iskolázottság, iskola-kinálat, továbbtanulási szándék</div>	<div>Az iskola-körzet jellemzői társ.-gazd. szerkezet, iskola-kinálat</div>	<div>Az egyén jellemzői az apa foglalkozási csop., tanulmányi eredmény, továbbtanulási szándék</div>

Az ökológiai elemzés nem lehetett minden tekintetben következetes: a /viszonylag/ kis számú minta nem adott lehetőséget arra, hogy az egyéni adatokat az ábrán 2. számmal jelölt szinten /kerület/ is megvizsgáljam.

Iskolázási tendenciák

1910, a rendszeres oktatási adatgyűjtés kezdete óta nyomon követhető, hogy a magasabban iskolázott népesség fokozatosan tömörül, illetve bővítetten termelődik újra a fővárosban: a középiskola 4, 6, 8 osztályát végzetteknek a század első évtizedében még "csak" mintegy negyede él Budapesten, tíz év múlva már csaknem minden második. Igaz, ebben az ugrásszerű

gyarapodásban szerepe van a trianoni döntéseknek: a jelentősen megkisebbedett országban Budapest relativ sulya növekedett, másrészt az elcsatolt területekről magasabban iskolázott társadalmi csoportok menekültek, keresték helyüket a fővárosban. A konszolidáció 1930-ra azonban alig csökkentette a magasabban iskolázottak budapesti koncentrációját.

Budapesten kisebb a családok gyermeklétszáma, mint az országos átlag, de a családok a kevesebb gyermeket magasabb iskolai végzettséghez törekednek juttatni.

A harmincas évek közepén már tisztán látszik, hogy - korabeli megfogalmazás szerint - "az intelligencia önmagát szaporítja", Budapesten koncentrálódik az értelmiségi-szellemi foglalkozásuk 30-37 %-a, egyes foglalkozásokban /mérnökök, ügyvédek/ fele-kétharmada. A gazdasági válság során kibontakozott, a tulképzéssel kapcsolatos viták és intézkedések konzervatív szociálpolitikája alapvetően nem kérdőjelezi meg a magasabb társadalmi rétegek aspirációit gyermekeik iskoláztatására /eltekintve itt most a rasszista, szégyenletes numerus clausus-tól/, a közép- és felsőfoku oktatástól az "alsóbb osztályok" gyermekeit igyekszik távol tartani /Laky, 1931/.

Bár a középfoku oktatás hálózata viszonylag sűrű, a középiskolásoknak csak 18 %-a nem helybeli, míg a főváros környékének középiskoláiban a bejárók aránya 37 %, s az ország "átlagos" középiskolája tanulóinak 41 %-a jön a székhelytelepülésen kívülről /Asztalos, 1936/. Az "átlagos" vidéki középiskola a szűkebb vagy tágabb környéknek bizonyos értelemben kulturális centruma, a fővárosi középiskolák lényegében csupán saját székhelytelepülésük számára látnak el ilyen funkciót.

Feltételezhető, hogy a fővárosiak "jobb" iskolák: a pedagógus-ellátottság minden intézménytípusban jobb az országos átlagnál, az egyetemekre beiratkozó hallgatók között magasabb a kitűnően érettségizettek és alacsonyabb az elégségesen érettek aránya.

Az elemire épülő továbbképző iskola Budapesten lassan kezd háttérbe szorulni, s jellemző, hogy az ország egyéb területein domináns általános szakirány helyett a gazdasági irányban képzők válnak uralkodóvá. A tanoncképzésben is nő a távolság Budapest és az ország többi része között. Míg másutt a tanoncok a továbbképző iskolát látogatják, Budapesten sorra szerveződnek az önálló tanonciskolák, s a tanoncok előképzettségében a polgári iskola egyre gyakoribbá válik. Ennek persze oka is, következménye is, hogy Budapesten működik a polgári iskolai osztályok 40 %-a /Asztalos, 1936/.

A városkörnyék, az akkori agglomeráció /zömmel a mai peremkerületek/ gyermekei valahol féluton vannak az "ország" és Budapest között: a négy elemi után már csekélyebb arányban találjuk őket a továbbképző iskolában, lassan elfoglalják maguk számára a polgárit, de középiskolába még alig-alig jutnak be.

A négy polgári elvégzése után közülük többen mennek kereső pályára, mint budapesti és az ország többi részén élő kortársaik közül; de kevesebben is maradnak otthon, mint az máshol általános: Budapesten több a munkaalkalom, kevesebb a ház körüli, gazdasági tennivaló, másrészt csak töredékük számára látszik elérhető közelségben a felsőbb iskola.

A fővárosban és közvetlen környékén a harmincas években már tömegessé vált a 6-tól 13 éves korig tartó mindennapi iskolázás. Ezt felismerve és a nemzetközi tapasztalatok birtokában

fogalmazódtak meg a nyolc osztályos népoktatás budapesti kísérleti bevezetésének tervei, és valósultak meg ennek első lépései.

A század első évtizedeiben megfigyelhető: "Budapestnek az országos közoktatásban való részesedése a magasabb oktatási fokozatokban erősen, mondhatni hatványozottan növekszik, s rendkívüli méretű a szakoktatásban is" /Elekes, 1938, 40/. Visszafogottabb megfogalmazásban "Budapest inkább a felső, magasabb és szakirányú iskola-fokozatokban veszi ki részét az országos közoktatásból; a vidék inkább az alsóbb fokozatokban" /Elekes, 1938, 54/.

A háboruban megfogyatkozott, majd újra gyorsan növekedő lakosságu Budapest iskolázási adatai nem árulkodnak a pusztulás, majd az újjáépítés éveiről: az iskolázottság folyamatos, s a legutóbbi évtizedekben gyorsuló emelkedést tükröz. Ez az egész országra érvényes, de a fővárosra kiváltképpen /15. táblázat/.

15. táblázat

Budapest és Magyarország népessége iskolai végzettség
szerinti megoszlása

	10-x éves O oszt.		15-x éves ált. isk.		18-x éves középisk.		25-x éves felsőfoku okt.	
	Bp.	Mo.	Bp.	Mo.	Bp.	Mo.	Bp.	Mo.
1910	8,6	18,6	21,6	7,2	9,6	3,1	.	.
1920	4,7	13,0	32,2	11,2	12,3	4,2	5,1	1,7
1930	3,4	9,3	33,2	12,9	12,5	4,7	4,5	1,8
1941	2,4	6,4	36,6	15,1	12,5	4,2	4,6	1,6
1949	1,6	4,8	44,2	20,6	14,7	5,5	5,0	1,7
1960	0,6	1,9	68,3	51,4	29,1	15,5	9,4	4,2
1980	0,4	1,4	78,3	66,2	38,8	23,3 ^x	13,1	6,6 ^x

Forrás: Az 1980. évi népszámlálás; Budapest adatai, I.

^xA felsőfoku végzettségűek demográfiai és foglalkozási jellemzői

/Az 1980. évi népszámlálás 2 %-os képviseleti mintája alapján/ Bp. 1981.

Az alapfoku oktatás mind általánosabbá válásával a főváros már nem az általános iskolát végzetteknek a magasabb arányával tűnik ki /az általános iskolai végzettségűek csaknem a népességszám szerint oszlanak meg Budapest és az ország többi települése között/.

A középiskolai végzettséggel rendelkező népességnek azonban még jelentős részét Budapest koncentrálja: 1960-ban valamennyi érettségizettnek 44 %-a élt a fővárosban, 1970-ben is még 38 %-a, jóllehet a 18 éven felülieknek csak mintegy ötöde volt fővárosi lakos.

A közoktatás szerkezetére jellemző, hogy - a népesség korstruktúrája miatt - az országos átlagnál alacsonyabb az 1000 lakosra jutó általános iskolások száma /Budapesten 84, országosan 105/, a középiskolások száma azonban lényegesen magasabb /43/ az országos átlagnál /32/. A középiskolásoknak az országosnál magasabb száma elsősorban ma is azzal függ össze, hogy a városi családok gyermekeiket magasabb iskolai végzettséghez törekednek juttatni.

A főváros jól kiépített, széles választékot kínáló középiskola-hálózatát ma is elsősorban lakóinak tartja fenn. Egészen más a helyzet a szakmunkásképzésben. A szakmunkásképzés Budapesten már elveszítette azt a viszonylagos attraktivitását, ami a háboru előtt még a sajátja volt /16. táblázat/.

16. táblázat

A középfoku iskolák diákotthonban elhelyezett tanulói %

	1970		1977	
	Középiskolás	Szakmunkás-tanuló	Középiskolás	Szakmunkás-tanuló
Budapest	4,4	12,6	6,8	17,2
Magyarország	16,1	13,0	21,9	19,6
Pest megye	12,1	8,9	17,8	19,1

Forrás: A közoktatás helyzete, Bp. 1978.

Az elmúlt másfél évtizedben a fővárosban gyakorlatilag teljeskörűvé vált a középfoku továbbtanulás, és elkezdődött a továbbtanulási aspirációk átstrukturálódása: folyamatosan

csökken a szakmunkásképzésbe jelentkezők aránya, és folyamatosan növekszik a középiskolában továbbtanulni szándékozóké; s az évtized fordulóján már 70 %-ra emelkedett a középiskolába készülő nyolcadikosok aránya.

A szakközépiskola iránti érdeklődés fokozódása törésmentesebb folyamatnak látszik, mint a gimnázium iránti, jóllehet a kétféle középiskolával kapcsolatos aspirációk korántsem mutatják azt a távolságot, mint az ország egyéb területi, közigazgatási egységeiben. A fővárosi gimnáziumokban magasabbak az osztálylétszámok, mint a szakközépiskolákban.

1967-ben a még új, a lakosságot nagy mértékben vonzó szakközépiskola jelentősen kevesebb tanulót iskolázott be, mint amennyien oda törekedtek, s az elutasítottak egy része gimnáziumba került.

1975-ben Budapesten már több jelentkezőt utasítanak el a gimnáziumok, mint a szakközépiskolák. Az átirányítások következtében így a ténylegesen továbbtanulók között alacsonyabb a középiskolások aránya, mint a jelentkezések alapján várható lenne.

A középiskolai képzés iránti tömegigények Budapesten együttjárnak a középiskola elvégzésének sikerességével, míg a szakmunkásképzés iránti csökkenő lakossági érdeklődés együtt jelentkezik a tömeges méretű iskolai kudarcokkal /Mezei, 1980/. E jelenségek együttes jelentkezése - az okok feltárását meg sem kísérelhetem - figyelmeztet arra, hogy figyelni kell a szakmunkásképzésre, a fiataloknak arra a tömegére, amely egyéni boldogulásának utját itt keresi.

A fővárosban a fiuk és a lányok továbbtanulási törekvései

között kisebb a különbség, mint az ország kevésbé városias területein /17. táblázat/.

17. táblázat

Továbbtanulási arányok 1962-ben és 1972-ben

A szellemi háztartások tanulóinak továbbtanulási aránya a munkásháztartások tanulóinak továbbtanulási arányaihoz viszonyítva; a munkásháztartásbeli továbbtanulási arány = 1

Település- típus	K ö z é p i s k o l a			
	Fiuk		Lányok	
	1962 ^a	1972 ^b	1962 ^a	1972 ^b
Budapest	2,5	2,9	1,9	2,2
Vidéki város	3,4	2,8	2,0	2,6
Község	4,1	4,7	2,9	2,8

a/ A középiskolásoknak a 14-17 éves népességből való részesedése

b/ 100 általános iskolásra jutó középiskolások száma

Forrás: Kovács, Francia 1979.

A szellemi foglalkozásuak családjában lényegesen nagyobb a középiskolában továbbtanulók aránya, mint a munkáscsaládokban, de az is szembeötlő, hogy a fiuk középiskolai továbbtanulása egyre ritkábbá válik a munkáscsaládokban, ahogyan Budapesttől a községek felé haladunk. A hatvanas években a lányok középiskolai továbbtanulásának gyakorisága közeledett egymáshoz a településtípusokban, míg a fiuk középiskolázásában inkább nőttek a réteghelyzettel és lakókörnyezettel összefüggő különbségek.

Ha ezek az összefüggések mono-kauzálisak lennének, a budapesti szellemi foglalkozásuak arányának várható növekedéséből

az következne, hogy a hagyományos - a mai - szakmunkásképzés "merítési bázisa" tovább szűkül: a szakmunkástanulók tulnyomó többségét kitevő fiuk is várhatóan nagyobb érdeklődéssel fordulnak a középiskola felé. Véleményem szerint ez az iskolázási trend inkább multi-kauzális.

Az előbbiekben a fővárosról, mint egy többé-kevésbé homogén lakosságu területről volt szó. Ez a homogenitás azonban csak akkor tételezhető fel, ha Budapestet az egész országgal hasonlítjuk össze. Valójában az előbbiekben vizsgált jelenségek és tendenciák korántsem uniformizáltan jellemzők minden lakossági csoportra, minden városrészre.

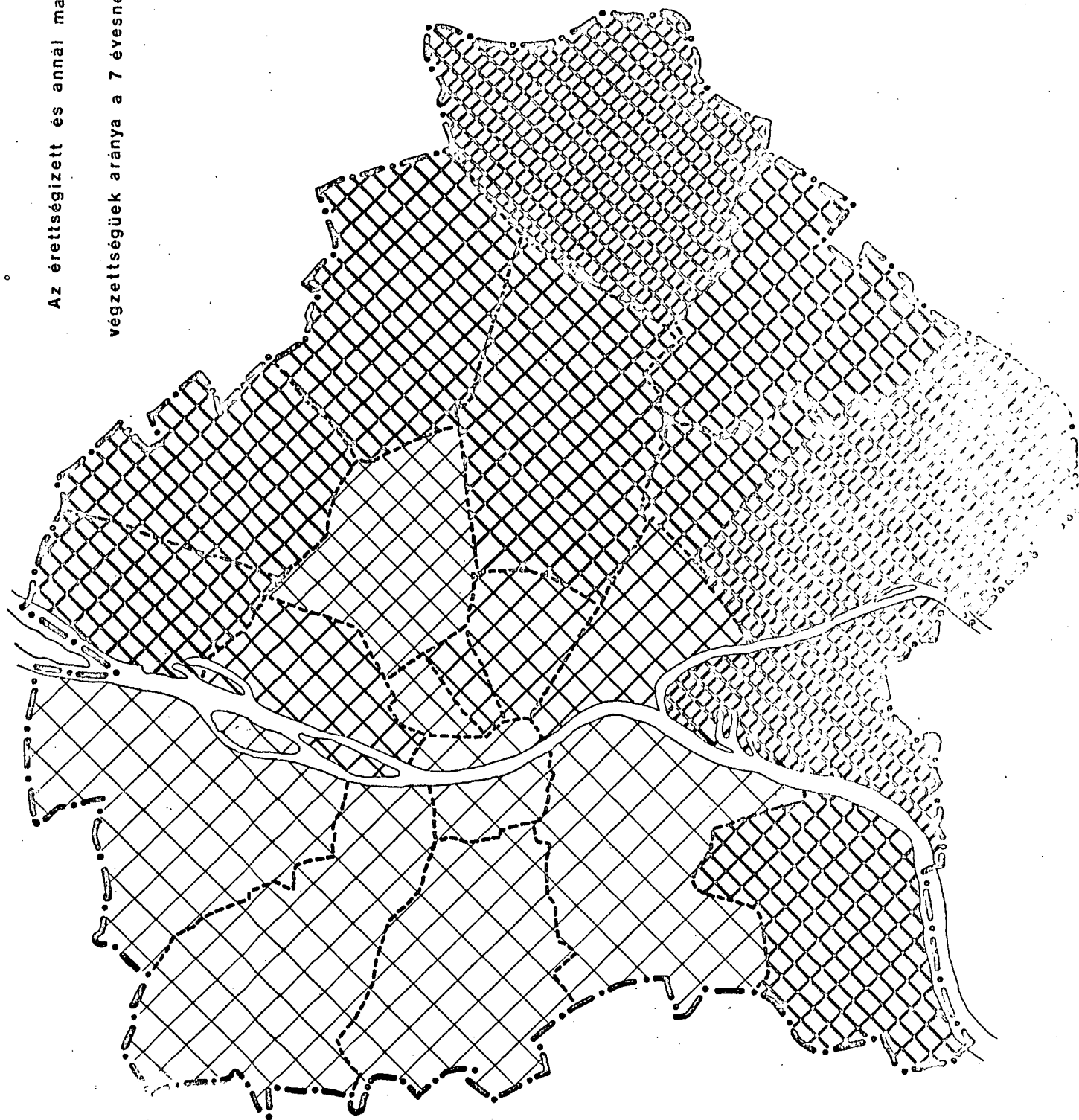
Ezért a következőkben a budapesti területi különbségeket fogom megvizsgálni.

Iskolázottság és képzési kínálat a kerületekben

Budapest társadalmának történetileg kialakult és csak lassan módosuló térszerkezete még a viszonylag nagy és heterogén népességnek otthont adó kerületekben is érzékelhető.

A magasabban iskolázott népesség legnagyobb arányban a régi pesti és budai városmagban él ma is, illetve lakóterülete a belső budai zöldövezetre terjed ki. A magasabban iskolázott népességű kerületeknek ezt a budai karéját a pesti oldalon kisebb félkör egészíti ki. Ezekben a kerületekben már kisebb mértékű a magasan iskolázott népesség aránya, de még minden harmadik hét éven felüli lakos rendelkezik legalább érettségivel. A pesti kerületek külső félköre - amelyet a budai oldalon a XXII. kerület zár le - az alacsonyabban iskolázott népességet tömöríti. /A népesség életkori szerkezete alapvetően nem módosítja a képet, bár kétségtelen, hogy egyes kerületeket összehasonlítva a különbségek némileg csökkennek./ Az eltérések különösen feltűnők a felsőfoku oklevéllel rendelkezők arányában: a városközpontban és a belbudai kerületekben 20 % a diplomások aránya, míg a peremkerületekben 5-6 % körül mozog. /15. ábra/

Az érettségizett és annál magasabb iskolai végzettségűek aránya a 7 évesnél idősebb népességben



40,1% fölött

35,1 – 40,0%

30,1 – 35,0%

25,1 – 30,0%

25,0% alatt

Az iskolázottság - ha nem is mindig közvetlenül - összefüggésben van a munkatevékenység jellegével. Mint a múltban, ma is a budapesti munkásság alkotja a munkásosztály legiskolázottabb, legképzettebb rétegét /mintegy 17 %-uk érettségizett, s körülbelül ugyanilyen arányban vannak a szellemi foglalkozásuk között érettségivel alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők/. Az aktív keresők között a munkások koncentrációja úgy növekszik - a pesti oldalon nyugatról kelet felé, és északról délre -, ahogyan az iskolázottabb népesség gyakorisága csökken.

E tendenciában kivétel a III. kerület, amelynek jelentős része hagyományosan is munkásnegyed, s a budai zöldövezetnek a magasabban képzett, magasabb társadalmi státusú családokra gyakorolt általános vonzását ellensúlyozza a hatalmas békásmegyeri lakótelep heterogén foglalkozású, iskolázottságú lakossággal való benépesítése.

A középfoku oktatás hálózata - talán még inkább, mint a lakosság térbeli elhelyezkedése - történelmi kialakulásának nyomait viseli /ld. Függelék/. A belső kerületekben koncentrálódik a középfoku iskolák zöme, a peremkerületek egykori önállóságuk emlékeként megtartották - vagy létrehozták - központi iskoláikat. Közülük még leginkább a IV. kerület, a jelentősebb városi multu Újpest rendelkezik kiterjedtebb középiskolai választékkal /Forray, 1982.b/.

Budapest képzési kínálata tükörképe az országénak: még "legszegényebb" kerületében is van gimnázium - csakugy, mint a legkisebb városban is van egy gimnázium - , de csak gimnázium.

Különösen feltűnő, hogy a legjelentősebb munkáskerületekben milyen hiányos a szakjellegű középfoku oktatással /szakközépiskola, szakmunkásképző/ való ellátottság: a szakképző iskolák, programok döntő többsége a belső pesti kerületekben van /16. ábra/.

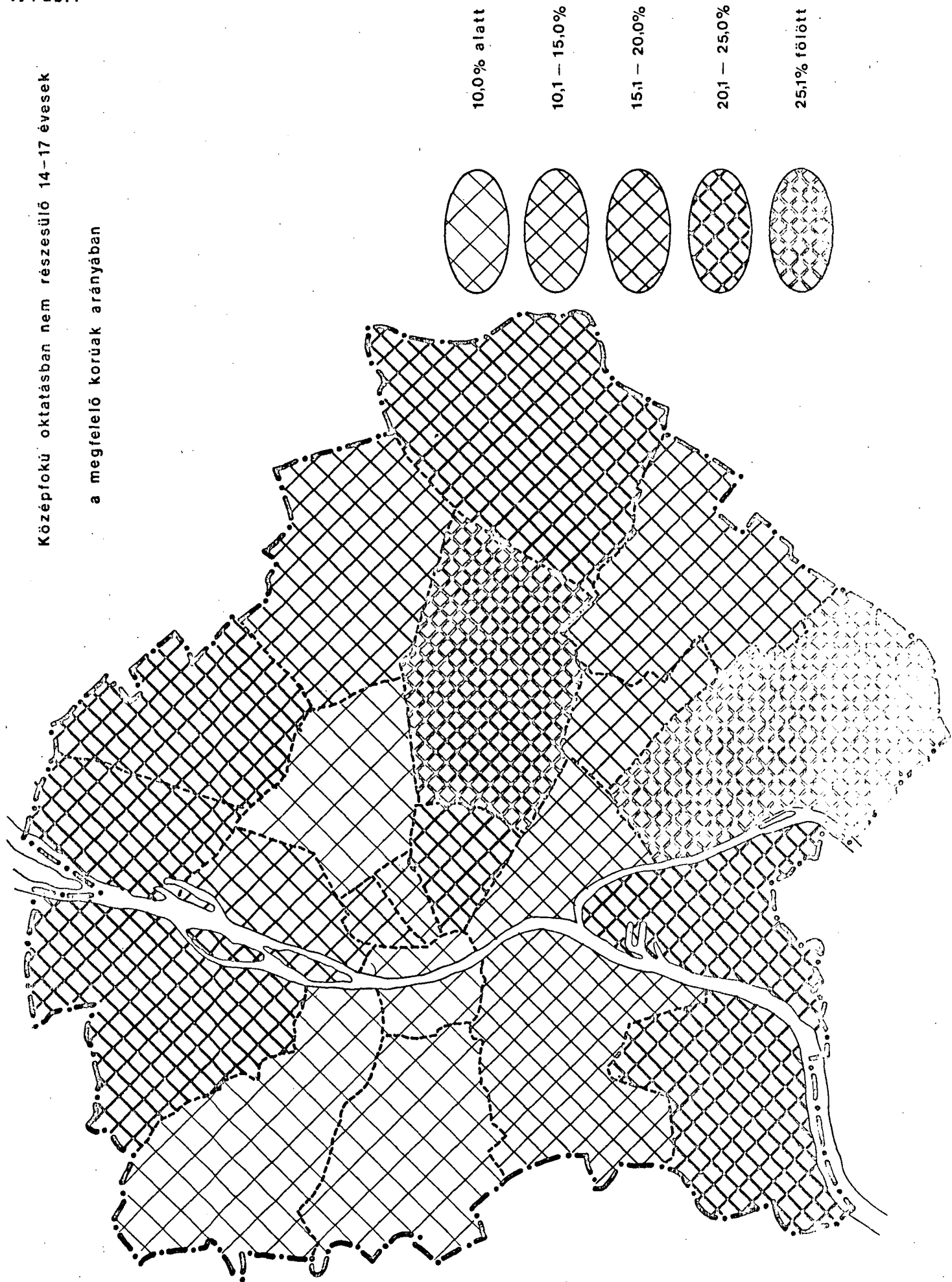
Társadalmi problémákra utaló különbségek mutatkoznak a 14-17 éveseknek abban a csoportjában, amely nem vesz részt középfoku oktatásban.

Közülük sokan még általános iskolások, mások elkezdtek, de félbeszakították középfoku tanulmányaikat, s közöttük vannak azok, akik az általános iskolát sem fejezték be: a fiataloknak ez a csoportja iskolai - bizonyos értelemben társadalmi - kudarc áldozata. Budapesti arányuk a megfelelő korúak 17,4 %-a, ebből 10 %-ra tehető azoké, akiknek nincsen befejezett általános iskolai végzettsége.

Kerületenként jelentősen eltérő gyakoriságuk arra utal, hogy a város egyes területein koncentráltan élnek olyan családok, amelyeknek gyermekei nem szerzik meg a kötelező alapképzést sem. Ebből a szempontból elsősorban a peremkerületek látszanak problematikusnak, bár korántsem kizárólag és nem egyforma mértékben. A X. és XX. kerületben - mindkettőben magasabb a gyermekek és a serdülők aránya a budapesti átlagnál - csaknem minden harmadik fiatal nem tanul középfokon. A belső kerületek közül a VIII. érdemel különös figyelmet: az egyetlen - egyébként a belső kerületek átlagánál szintén "fiatalabb" -, ahol 20 % fölött van a középfoku oktatásban nem részesülő 14-17 évesek aránya. A Józsefváros tulzása nélkül nevezhető iskolaközpontnak /16 középfoku képzési hely működik benne/, lakosságában viszonylag magas az érettségizettek és a diplomások részesedése; a középfoku oktatásban nem részesülő 14-17 évesek magas aránya azonban azt jelzi, hogy olyan lakossági csoport is él itt, amelyet csak fokozott támogatással lehet befejezett iskolai végzettséghez juttatni /17. ábra/.

17. ábr.

Középfokú oktatásban nem részesülő 14–17 évesek
a megfelelő korúak arányában



A nyolcadik osztályosok kétharmada készül középiskolába. A középiskola iránti érdeklődés a magasabban iskolázott, szellemi-értelmiségi foglalkozásuak lakta kerületekben a legnagyobb foku, a munkáskerületekben viszonylag kisebb mértékű. /ld. Függelék és 18. ábra/

A belső kerületek magasabb iskolázottságu, magas társadalmi státusu lakossága benépesíti a lakóhelyén viszonylag bőségesen rendelkezésre álló középiskolákat, a város egyéb pontjairól a legtájékozottabbak, a legtörekvőbb, legsikeresebb gyerekek jelentkeznek ezekbe.

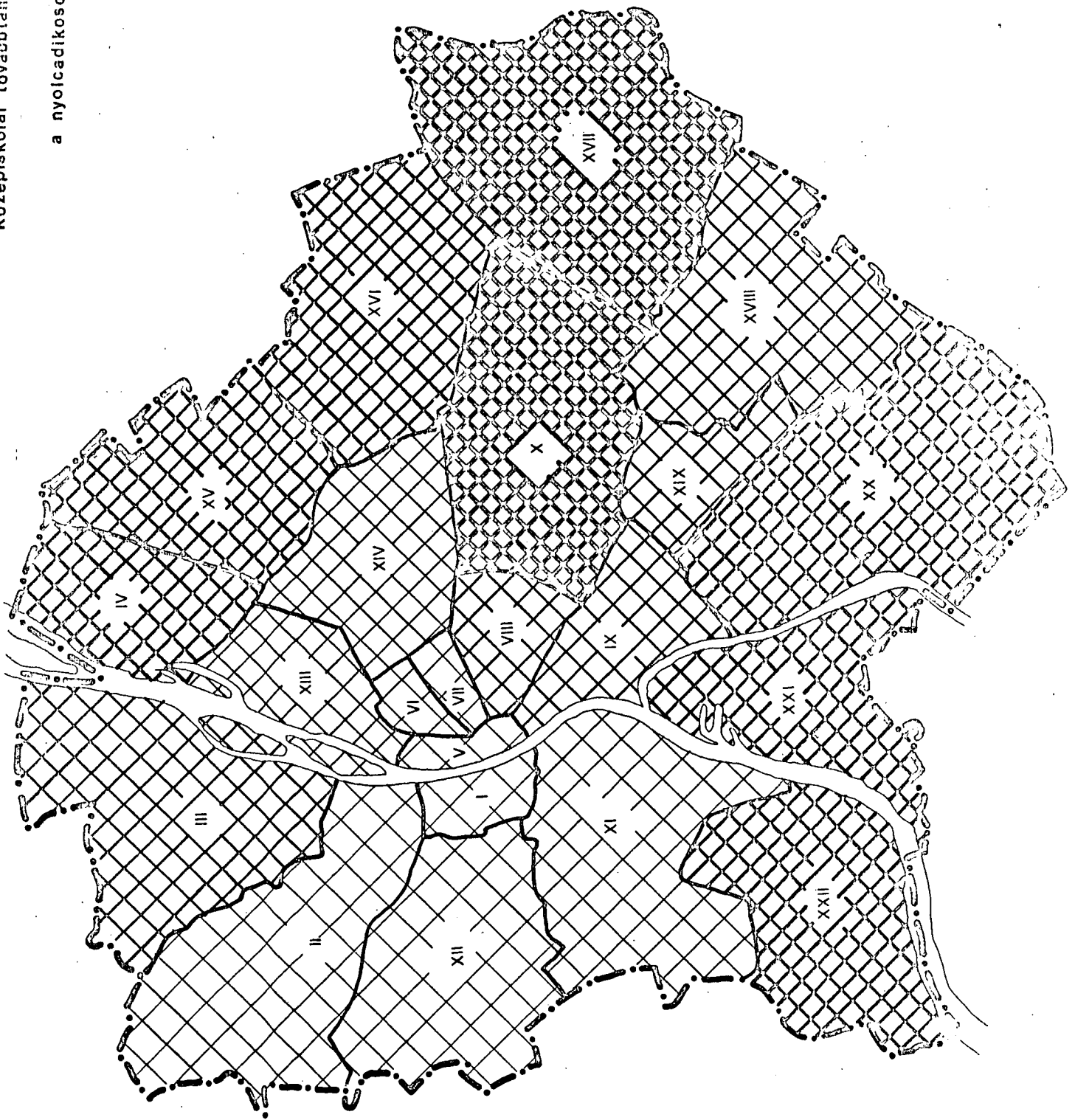
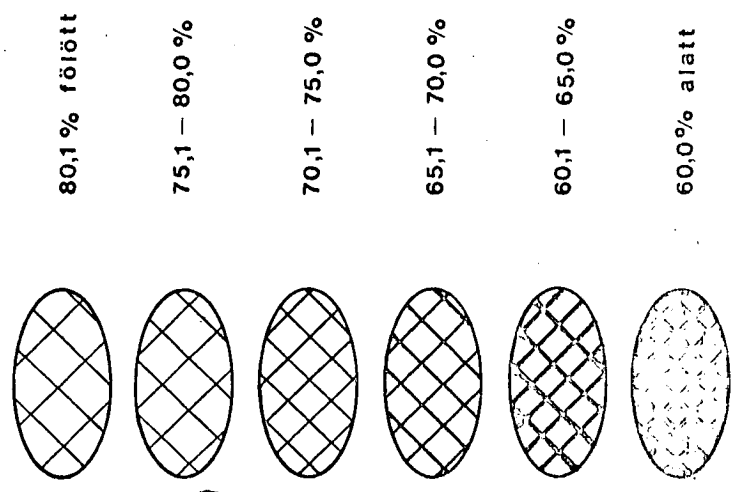
A gimnáziumi és a szakközépiskolai átlagos osztálylétszámokat összehasonlítva /ld. Függelék IV./ szembeötlő, hogy nemcsak általában kisebbek az osztálylétszámok a szakközépiskolákban, mint a gimnáziumokban, hanem a belső budai és városközponti gimnáziumok osztálylétszámai igen magasak, a peremkerületekéi jelentősen alacsonyabbak, a szakközépiskolákban éppen fordított a helyzet. A fővárosi oktatásirányítás megújuló erőfeszítései - a gimnáziumok beiskolázási körzeteinek módosítása és szigorítása - ellenére a belső kerületek gimnáziumai nem tudnak ellenállni az oda törekvők tömegeinek.

A feltételezett összefüggést a továbbtanulás szintje és iránya, valamint a területen élő népesség néhány szociálökonomiai jellegzetessége között korreláció-számítással ellenőriztem.

18. ábr.

Középiskolai továbbtanulásra jelentkezettek aránya

a nyolcadikosok között



Jelentősebb területi különbség a gimnáziumba és a szakmunkásképzésbe törekvők arányaiban van. A gimnázium /főként Budapesten/, a felsőoktatásba vezető "királyi ut" választása gyakran a diplomássá válás szándékát jelezheti, a szakmunkásképző viszonylag alacsony képzettségi szintet biztosít, viszonylag szűk területen konvertálható ismereteket, innen más irányba, magasabb iskolai fokozatba átlépni nehéz. A szakmunkásképzés - a Budapesten egyre szűkülő - képzetlen munkásréteg gyermekei számára jelent bizonyos státusemelkedést, emellett ez az általános iskolában kevésbé sikeres gyermekek "vígasz-ága". Általában az állapítható meg, hogy ahol magas a gimnáziumba jelentkezők aránya, ott alacsony a szakmunkásképzőbe törekvőké, ahol az utóbbiak képviselnek nagyobb tömeget, ott az előbbiek aránya csökken radikálisan. Ezért e két iskolatípusba törekvők arányát emeltem ki. /18. táblázat/

18. táblázat

A gimnáziumba és a szakközépiskolába törekvők kerületi arányai és a népesség néhány jellemzője közötti összefüggés

Területi jellemzők	Gimnáziumba jelentkezők aránya	Szaktanulmányokba jelentkezők aránya
	r	r
Az 5-9 évesek száma	-0,59	0,58
Az állandó népesség változása	-0,27	0,23
Az aktív keresőkből a munkások aránya	-0,92	0,96
A tertiális szektorban dolgozók aránya	0,83	-0,83
A gimnáziumi osztályok száma	0,61	-0,58
A 10-x évesek közül \emptyset osztályt végzettek aránya	-0,50	0,61
A 18-x évesek közül középiskolát végzettek aránya	0,90	-0,93
A 25-x évesek közül diplomások aránya	0,90	-0,92

A gimnáziumba és a szaktanulmányokba jelentkezés egymással ellentétes iskolázási magatartásokra utal: korrelációs
koefficiensek gyakorlatilag azonos nagyságúak és ellenkező előjelűek. Feltételezhetően más társadalmi csoport választja a szaktanulmányokba, más a gimnáziumot tanulmányai folytatásának színteréül.

A vizsgált adatok közül az állandó népesség szaporodása és fogyása nem mutat együttjárást a továbbtanulási szándékokkal.

Ez azt jelentheti, hogy - legalábbis ezen az elemzési szinten - a nagyarányú lakótelepépítés, az ezzel kapcsolatos népességmozgás vagy nem változtatta meg, vagy pedig egyoldaluan változtatta meg a kerületek társadalmi szerkezetét. A területen működő gimnáziumi osztályok száma - a területen kiépült iskolakinálat - közepesnél valamivel erősebb kapcsolatban van a gimnáziumban továbbtanulni szándékozók arányával: a közeli iskola jelent bizonyos huzóerőt az ott élő népességre.

A továbbtanulási szándékok a népesség foglalkoztatottságának és iskolázottságának adataival látszanak legszorosabban összefüggeni. Az iskolázottság és a foglalkoztatottság jellege egymással is összefügg, bármelyiket kiemelve lényegében ugyanazt mondhatjuk el a lakosság egy-egy területi csoportjáról.

A regressziós becslés szerint átlagos /társadalmilag heterogén/ területek azok, ahol gimnáziumba és szakmunkásképzőbe a nyolcadikosoknak egyaránt 30-30 %-a jelentkezik. A továbbtanulási törekvéseknek ez a szintje együttjár az aktív keresők között a munkások arányának 50 %-ával, az érettségizettek arányának 30 %-ával és a diplomások 10 %-ával. /Ehhez az "átlaghoz" a III., VIII., IX. és XIV. kerület áll a legközelebb./

A népszámlálási adatok alapján elemezhető legkisebb területi egységek Budapesten a kerületek. /A számlálókörzetekről sajnos igen kevés adat áll rendelkezésre./ Ez a területnagyság azonban nem tekinthető teljes mértékben azonosnak azzal a társadalmi környezettel, amely a gyermek számára közvetlenül érzékelhető, tapasztalható.

A közvetlen lakóhelyi környezetnek többé-kevésbé az iskolakörzet fogható fel /Kozma, 1973, 1975/. Ennek határai rendszerint

ugy vannak kialakítva, hogy félórán belül elérhető legyen az iskola. Az iskolakörzet a gyermek szempontjából mikrotársadalomként értelmezhető: itt jár iskolába, barátkozik, játszik, tanul, dolgozik.

Egy-egy kerületen belül egymástól jelentősen eltérő iskolakörzetek alakulhatnak ki. A nagylétszámu XV. kerület központja, a régi Rákospalota kisvárosi jellegű, heterogén társadalmi összetételű városrész, az újpalotai lakótelep társadalmában a szakképzetlen és alacsonyan képzett csoportok vannak többségben. Másfajta szocializációs környezetet jelent a III. kerületben a békásmegyeri lakótelep, másfajta az óbudai.

Ezekhez a kisebb területi egységekhez képest a kerület kevésbé "érzékelhető" lakóhelyi társadalom. Nem lehet azonban teljesen inadekvátnak sem tekinteni. A közigazgatási egység központositott igazgatási, szolgáltató-ellátó, művelődési szférát alakít ki, amelyet a kerület lakói többé vagy kevésbé igénybe vesznek, ahol társadalmi tapasztalatokat szereznek, ahol kialakítják, módosíthatják a többi között művelődési, képzési törekvéseiket is.

A budapesti iskolakörzetekről még nem áll rendelkezésünkre olyan adatbázis, amely teljes mértékben megegyezne a kerületekről nyert adatokkal.

A középfoku továbbtanulási szándékok az iskolakörzetekben

A minta és a változók

1982-ben néhány kérdést tettünk fel a budapesti általános iskolások mintegy 500 fős mintájának abból a célból, hogy megállapíthassuk a továbbtanulási törekvések irányát, konziszten-

ciáját, összefüggését a család és a kortárscsoportok néhány társadalmi jellemzőjével. A továbbtanulási szándékot /illetve annak hiányát/ a gyermek életterve szempontjából tekintettük döntő jelentőségűnek, s azért értelmeztük a szocializáció mutatójaként, mivel a sikeres társadalmi beilleszkedés egyik alapvető feltételének fogtuk fel.

Megvizsgáltuk a mintába választott iskolai osztályok társadalmi összetételének, valamint az iskola földrajzi fekvésének összefüggését: 1/ a továbbtanulási szándékok irányával és szintjével; 2/ a kerületben, illetve a városrészben rendelkezésre álló középiskolák választékával.

A minta kiválasztásának alapelve az volt, hogy a főváros kerületeinek jellegzetességeit, lakosainak - főleg általános iskolába járó korcsoportjainak - számát, iskolázottságát, foglalkoztatottsági szerkezetét figyelembe véve alakuljon ki egy husz iskolából álló lista. Mivel Budapest kerületei a lakosság-szám tekintetében nagyon különbözők, az arányosítás érdekében úgy jártunk el, hogy a népesebb kerületekből két iskolát is kiválasztottunk, míg a kisebb, gyérebben lakott, egyéb mutatóikat tekintve azonban hasonló kerületeket összevontuk, s ezeket egy-egy iskola képviselte. Olyan osztályokat választottunk ki, amelyek általános tanterv szerint működtek. Azaz a vizsgált osztályokban a feltételezés szerint sem társadalmilag, sem pedagógiai szempontból nem "válogatott" gyerekeket oktatnak, nevelnek.

A minta nem tekinthető reprezentatívnak. Egyszerű véletlen kiválasztással kialakított reprezentatív mintára nem volt lehetőségünk /elsősorban nem is a minta kicsinysége, hanem amiatt,

mert véletlen kiválasztással nem lett volna biztosítható az iskolánként végrehajtott adatfelvétel, a személyenkénti, ott-honi kikérdezés pedig meghaladta volna a kutatás kapacitását/. Rétegzett mintavétellel azért nem tudtuk a reprezentativitást biztosítani, mert nem áll rendelkezésre olyan adatbázis, amely valamely általános iskolai évfolyam minden tanulójának legfontosabb szociokulturális adatait tartalmazná - nincsen tehát mihez viszonyítani a kialakult megoszlásokat. A vizsgálatba bekerült félezres populáció azonban dolgozatom alapvető szempontjából - a továbbtanulási szándékok megoszlása szerint - ugyanazokat a megoszlásokat mutatja, mint a főváros teljes nyolcadik osztályos népessége. Kerületenként már nem ennyire "jó" a minta. Ez összefügg a kerületenként kicsiny elemszámmal, s azzal, hogy egyes esetekben a konkrét iskola /a konkrét osztály/ a kerületnek a helyi "elit" által lakott, más esetben a kerület slumosodó részében vagy peremén helyezkedik el. /Kerületenként azonban némely esetben olyan kicsiny az elemszám, hogy az összehasonlításra vonatkozó becslés csak fenntartásokkal fogadható el./

Az elemzés az iskolák csoportosított adatai alapján történt. Az iskolakörzet társadalmi jellege szerint "szellemi", "heterogén" és "munkás" területeket különböztetek meg. Külön elemzem a szakközépiskola és a szakmunkásképző kínálata szempontjából azokat a területeket, amelyekről feltételezhető, hogy földrajzi fekvésük következtében lakóik többé-kevésbé hasonló eséllyel közelíthetik meg az egyes képzési programokat. /A minta és a csoportosítás ismérrendszerének leírása: Függelék VI-IX./

Az általános iskolai tanulmányi eredmények - az általános iskola "minősége"

Az általános iskolai tanulmányi teljesítmények közismerten befolyásolják a továbbtanulási esélyeket, s visszafelé hatva a továbbtanulási szándékokat. Jelenlegi pedagógiai gyakorlatunkban arra törekszünk, hogy az osztályzatok szerepét a család ne értékelje túl, s ne alakuljon ki, illetve csökkenjen a hajszá a jó osztályzatok, a jó átlageredmény elérésére. Ennek eszköze volt a tanulmányi átlageredmény használatának kiiktatása közoktatási rendszerünk minden szintjén. Ezt az indokolt pedagógiai törekvést nem kérdőjelezi meg az, hogy vizsgálatomban az átlageredményeket alkalmaztam. Kutatásom extenzív vizsgálati technikája nem tette lehetővé a tanulmányi teljesítmény elmélyültebb és differenciáltabb elemzését. A tanulmányi átlageredményt statisztikai fogalomként használom, amely bizonyos tájékoztatást nyújt a gyerek iskolai teljesítményeiről. /Tudomásul véve azt, hogy - mint minden átlag - torzít, különbségeket elfed./

Közismertek a nevelésszociológiai vizsgálatoknak, tanulmányi teljesítményméréseknek azok az eredményei, amelyek szerint a tanulmányi eredmények szoros kapcsolatban vannak a gyermek társadalmi helyzetével, az egyes tantárgyakban mutatott teljesítményeket többé vagy kevésbé befolyásolja a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása. Mind a minta egészében, mind az iskolakörzetek típusaiban nyomon követhető ez az összefüggés

/19. táblázat/.

19. táblázat

Az apa foglalkozása, a gyermek tanulmányi eredménye
az iskolakörzetek csoportjaiban

	5	4	3	2	1	Csoport- átlag	Össze- sen	%
"Szellemi"								
Segédmunkás %	14,3	42,9	14,3	28,6	-	3,4	100,0	4,9
Szakmunkás %	14,3	38,1	38,1	9,5	-	3,6	100,0	14,8
Szellemi %	33,3	38,6	28,1	-	-	4,1	100,0	80,3
Összesen %	29,6	38,7	28,9	2,8	-	4,0	100,0	100,0
"Heterogén"								
Segédmunkás %	11,8	11,8	35,3	41,2	-	2,9	100,0	16,1
Szakmunkás %	2,5	55,0	32,5	10,0	-	3,5	100,0	37,7
Szellemi %	20,4	46,9	30,6	2,0	-	3,9	100,0	46,2
Összesen %	12,3	44,3	32,1	11,3	-	3,6	100,0	100,0
"Munkás"								
Segédmunkás %	-	23,7	42,1	31,6	2,6	2,9	100,0	15,8
Szakmunkás %	10,8	29,5	45,3	14,4	-	3,4	100,0	57,7
Szellemi %	21,9	46,9	25,0	6,2	-	3,9	100,0	26,5
Összesen %	12,0	33,2	39,4	14,9	0,4	3,5	100,0	100,0
Mindösszesen %	17,2	37,2	34,8	10,6	0,2		100,0	

Nemcsak arról van azonban szó, hogy a tanulmányi átlageredmény jobb a szellemi foglalkozású apák, gyengébb a szakmunkásapák, még gyengébb a segédmunkás apák gyermekeinél, s az egyes foglalkozási csoportok reprezentációja befolyásolná az iskolakörzetek típusaiban kialakult átlageredményeket. Ha ugyanazokat a társadalmi csoportokat hasonlítjuk össze, "szellemi" környezetben valamennyien jobb tanulmányi eredményeket érnek el, mint a "heterogén" vagy "munkás" környezetben. A lakóhely, az iskola szociális környezete önmagában is hatást gyakorol: magasabbak az átlagok, több a jó osztályzat a művelődési szempontból kedvezőbb környezetben.

Az iskolai sikertelenség /nemcsak a 8. osztályos elégtelen, hanem az elégséges eredményt is értelmezhetjük így/ egyre gyakoribbá válik olyan társadalmi környezetben, ahol a legiskolázottabb, legképzettebb lakosság alacsony arányban van képviselve. A sikeres társadalmi beilleszkedés alapfeltétele /a lakosság iskolázottsági szintjének emelkedésével/ egyre több joggal a középfokú oktatásban való részvétel. A fővárosban pedig egyre inkább a középiskolai végzettség válik ilyen alapfeltétellé. Az ehhez szükséges tanulmányi teljesítmények azonban nemcsak a segédmunkások gyermekeinél hiányzanak gyakrabban, mint más csoportokban, hanem minden társadalmi csoportnál a művelődés szempontjából kedvezőtlenebb helyzetű területeken.

Az adatok arra utalnak, hogy a "szellemi" környezetben működő általános iskolák "jobb", hatékonyabban oktató iskolák a "munkás" környezetekénél: az utóbbiakban jelentősen gyengébbek a tanulmányi átlageredmények. Ez a megállapítás azonban egyszerűsítésnek tűnik. Nem feltételezhetjük, hogy valamennyi

iskola ugyanolyan nevelési-oktatási környezetet jelent a gyermekek számára /bizonyára vannak jobb és rosszabb általános iskolák, ha ezt csupán egyetlen mutatóval, a tanulmányi átlageredménnyel mérjük/, az iskola csak egyik eleme, színtere annak a társadalmi környezetnek, amelyben a gyermekek nevelődnek, s nem függetlenítheti magát környezetétől. Ezeknek az összefüggéseknek a vizsgálata további kutatást igényel.

A továbbtanulási szándékok

A lakosság iskolázottsági szintjének növekedése, a foglalkozási szerkezetnek a szellemi foglalkozások irányába történt elmozdulása /s ami ezekkel összefügg, gyermekeik tanulmányi teljesítményének javulása/ képezi annak a folyamatnak társadalmi alapját, hogy jelentősen csökken a szakmunkásképzésbe törekvő nyolcadikosok aránya. Megfigyelhető, hogy a gimnáziumi továbbtanulásra irányuló igények elsősorban a magasan iskolázott, értelmiségiek lakta budai kerületekben magasak, s a lakosság iskolázottságával párhuzamosan csökkennek a többi kerületben. Mivel a középfoku iskola típusának kiválasztása döntő a gyermek szempontjából, és mivel a választás alapjait képező társadalmi folyamatok valóságosak és néha visszafordíthatatlanok, tisztában kell azzal lennünk, hogy a szakmunkásképző mai formájában - egyelőre talán csak a fővárosban - olyan oktatási intézmény, amely adminisztratív eszközökkel sem tartható fenn távlatilag.

Ha az iskolakörzetekben vizsgáljuk meg az egyes társadalmi csoportok továbbtanulási terveit, a tanulmányi eredmények alakulásához hasonló következtetéseket vonhatunk le /20. táblázat/.

20. táblázat

Az apa foglalkozása, továbbtanulási irányok
az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimná- ziumba	Szak- közép- iskolába	Szak- munkás- képzőbe	Szak- isko- lába	Nem jelent- kezik	Összesen
	j e l e n t k e z i k / % /					
"Szellemi"						
Segédmunkás	14,3	57,1	14,3	-	14,3	100,0
Szakmunkás	28,6	38,1	28,6	-	4,7	100,0
Szellemi	66,7	32,5	0,9	1	-	100,0
Összesen	58,5	34,5	13,6	-	1,4	100,0
"Heterogén"						
Segédmunkás	11,8	23,5	47,1	5,9	11,8	100,0
Szakmunkás	25,0	47,5	22,5	2,5	2,5	100,0
Szellemi	40,8	40,8	16,3	2,0	-	100,0
Összesen	30,2	40,6	23,6	2,8	2,8	100,0
"Munkás"						
Segédmunkás	5,3	23,7	57,9	2,6	10,5	100,0
Szakmunkás	11,5	41,0	43,2	3,6	0,7	100,0
Szellemi	26,6	59,4	14,1	-	-	100,0
Összesen	14,5	43,1	37,8	2,5	2,1	100,0
Mindösszesen	30,7	40,1	25,4	1,8	2,0	100,0

A segéd munkások és a szak munkások gyermekei gyakrabban jelentkeznek középiskolába a "szellemi" és a "heterogén" körzetekben, gyakrabban jelentkeznek szak munkásképzőbe a "munkás" körzetekben. Az a társadalmi környezet, amelyben a szellemi-értelmiségi foglalkozásuak igen alacsony arányban vannak képviselve, egyelőre még - legalábbis a munkások gyengébben tanuló gyermekei számára - elfogadhatónak tartja a szak munkásképzést. A továbbtanulni nem szándékozók - bár arányuk a vizsgált területi egységekben alacsony - azokból a családokból kerülnek ki, ahol az apa szakképzettsége alacsony, illetve hiányzik. Figyelemreméltó, hogy a csoporton belül is nő az arány a környezet változásával.

Az iskolaválasztásnál erős motívum a társadalmi környezet: mennél magasabb a szellemi foglalkozásuak aránya, annál gyakrabban, hogy a fizikai munkások egyes csoportjainak gyermekei is a középiskolai továbbtanulásra törekednek, azaz szakmai képzettséget nem a szak munkásképzés keretei között, hanem a szakközépiskolában kívánnak elérni. Ebből következik, ha az általános iskolai beiskolázási körzetek határainak kijelölésénél társadalmi szempontokat is figyelembe vennénk - arra törekedve, hogy lehetőleg heterogén társadalmi összetételű körzetek jöjjenek létre -, akkor a hagyományos szak munkásképzés iránti érdeklődés gyorsabban csökkenne, mint ahogyan az pusztán a lakosság, a szülők iskolázottságának, foglalkozásának szerkezeti változása alapján várható.

Mint ismeretes, a nyolcadikosok két középfoku intézményt jelölhetnek meg továbbtanulási célpontként. Ha megvizsgáljuk, mennyire konzisztensek a választások - azaz mennyire "komoly" a továbbtanulási döntés -, azt tapasztaljuk, hogy a gimnáziumot

választók ragaszkodnak leginkább ehhez az iskolatípushoz
/21. táblázat/.

21. táblázat

Az elsőként és a másodikként választott középfoku
továbbtanulási irány összefüggései

	Szakirányon belül marad / % /	Az első szakirányhoz képest változtat
Gimnázium-gimnázium	42,2	-
Szakközép-szakközép	21,8	31,4
Szaktanulmányképző-szaktanulmányképző	26,1	21,6
Gimnázium-szakközép	-	17,6
Szakközép-gimnázium	-	12,1
Szakközép-szaktanulmányképző	5,9	11,4
Szaktanulmányképző-szakközép	1,0	1,9
Egyéb /szaktanulmányképző-szaktanulmányiskola és fordítva/	3,0	4,0
Összesen	100,0	100,0

A szakközépiskolát választók között vannak legmagasabb arányban olyanok, akik másik területen, irányban is hajlandók lennének elindulni. Ez azért meglepő, mert a mindennapi gondolkodás szerint a szakképzést nyújtó iskolatípusokat azoknak kellene inkább választaniuk, akik már pályát is tudnak választani, azaz elkötelezik magukat egy foglalkozás-csoport mellett, s a gimnázium a pályaválasztási döntés későbbre halasztását is szolgálja.

Ezek az adatok azonban arra utalnak, hogy az inkonzisztencia voltaképpen az érettségi megszerzésére irányuló vágyat rejti magában, s ennek szempontjából közömbös a szakközépiskola képzési iránya.

Az érettségi megszerzésére irányuló igény egyébként magasabb szintű, mint az a továbbtanulási választások alapján várható lenne /22. táblázat/. Igen valószínű, hogy sokan azok közül, akik az általános iskola elvégzése után szakmunkásképzőbe jelentkeztek, azzal számolnak, hogy a szakma megszerzése után a felnőttoktatás keretei között jutnak el az érettségiig. A legjobb tanulók az érettségit eszköznek, feltételnek tekintik a felsőbbfoku továbbtanuláshoz, a gyengébbek azt érzékelik, hogy van egy "társadalmi elvárás", ami az érettségi megszerzésére ösztökél.

22. táblázat

Az érettséginek tulajdonított fontosság és
a tanulmányi átlag %-ban/

	Tanulmányi átlag			
	2	3	4	5
A továbbtanulás feltétele	0,2	13,0	50,4	80,4
"Társadalmi elvárás"	38,4	46,5	39,2	12,6
"Nem árt, ha van"	32,6	30,5	6,6	4,4
Fölösleges	0,2	2,0	-	-
Egyéb	0,8	3,1	1,0	-
Nem tudja	28,2	6,9	2,8	2,6
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0

A heterogén társadalmi összetételű, sokféle társadalmi tapasztalattal rendelkező több mint félezer nyolcadikos között mindössze három akadt, aki - játékból, meggyőződésből? - az érettségi megszerzését fölöslegesnek tartja. Az egyéb adatok mellett ez is arra utal, hogy a középiskola, az érettségi iránti igények látenszen már ma is magasabbak, mint amilyen részvételre a középiskolai hálózat be van rendezve. Másfelől mutatja, hogy azok, akiknek még vágyaiban sem szerepel a középiskolai végzettség megszerzése, egyre inkább leszakadnak a törekvő többség mögött.

A gimnázium választásának jellemzői

A gimnázium választásának gyakorisága fordított arányban van az iskolakörzet foglalkozási strukturájában a munkásság arányával. Megjegyzendő, hogy a gimnázium az egyetlen olyan iskolatípus a középfoku oktatásban, amelynek hálózata arányosan /illetve a többinél lényegesen arányosabban/ helyezkedik el a városban. Ugyanakkor a gimnázium a jogi-formális azonosság mellett egyik fő funkcióját, a felsőoktatásra való felkészítést különböző szinten, módon látja el. Az "elit" gimnáziumok elsősorban a város belső kerületeiben, illetve a budai kerületekben találhatók /23. táblázat/.

23. táblázat

A gimnázium választása a városrészekben

Városrész /a reprezentáló kerületekkel/	Kerületi gimnáziumba	Kerületen kívüli jelentkezett	Összesen
Észak-Buda /II., III., XII./	21	19	40
Dél-Buda /XI., XXII./	28	13	41
Észak-Pest /IV., XIV., XV./	22	3	25
Dél-Pest /X., XIX., XX./	10	4	14
Csepel /XXI./	3	-	3
Belváros /V., VIII., IX./	22	12	34
	106	51	157
%	67,5	32,5	100,0

Az előzetes feltételezés szerint a kerületen kívüli gimnáziumba jelentkezés gyakorisága a peremkerületekben kellett volna magasabb legyen, az eredmény ezzel ellentétes: a magasabban iskolázott, szellemi, értelmiségi foglalkozásuk lakta kerületekben, ahol több és a felsőoktatásra eredményesen felkészítő gimnázium működik, igen gyakori a más kerületben történő iskola-választás /leggyakrabban a gyakorló gimnáziumokat és néhány igen magas presztizsű pesti gimnáziumot választottak, néhányan a szentendrei ferences gimnáziumot, ismét néhány gyengébb tanuló

alacsonyabb követelményeiről ismert gimnáziumot/. A kerületen kívüli gimnáziumba törekvők gyakorlatilag valamennyien értelmiségiek gyermekei /az 51-ből 38-an/, ez természetes. Ők rendelkeznek a legtöbb információval az iskolák hírnevéről, a bejutás lehetőségéről, ők mozognak legmagabiztosabban, legszabadabban az oktatási rendszerben. A választás konkrét indokaira nincsenek adataink, feltételezhető azonban, hogy hozzájárul a gimnáziumok egyre inkább kibontakozó specializációja /ismertek olyanok, ahol igen színvonalas a matematika-oktatás, másutt a biológia stb./. Valószínű, hogy a gimnáziumválasztásnak az a szabadsága, amely esetleg csak egyetlen társadalmi rétegnek adatik meg, hozzájárul a hierarchia rögzüléséhez.

A peremkerületekben lényegesen kisebb a gimnázium iránti érdeklődés, és a gimnáziumba jelentkezők döntő többsége a helyi intézményt választja, jóllehet ezek rendszerint kevésbé versenyképesek a felsőoktatásra felkészítésben. Az okok között szerepet játszhat, hogy az ott élők, még az értelmiségiek között is, kevés a belbudai és a belvárosi értelmiséghez hasonlóan jól tájékozódó, az utakat, a lehetőségeket ismerő és használni tudó család. Szerepet játszhat egyfajta lokálpatriotizmus, s egy olyan taktika, amely a felvételi rendszer sajátosságaira épül: a középiskolai pontszámok adják a felvételi pontszámainak egyik felét; ha valaki a kisebb követelményeket támasztó középiskolában jó eredményeket ér el, pontszámai esetleg ellensúlyozhatják a gyengébb felvételi vizsgaeredményeket.

A gimnáziumba jelentkezők rendszerint jeles vagy négyes tanulók /24. táblázat/.

24. táblázat

A gimnáziumba jelentkezők tanulmányi eredményei
az iskolakörzetek csoportjaiban

%

Átlag	5	4	3	2	Összesen
"Szellemi"	44,4	39,8	15,7	-	100,0
"Heterogén"	34,4	53,1	12,5	-	100,0
"Munkás"	54,3	40,0	5,7	-	100,0
Összesen	43,5	43,5	13,0	-	100,0

Ez azonban csak tendencia: szellemi-értelmiségi környezetben közepes eredménnyel is jelentkeznek gimnáziumba, munkás környezetben ez ritkaságnak számít. Feltételezhető, hogy a tanulmányi átlageredmény a továbbtanulás irányának és szintjének megválasztásában kevésbé számít elsődleges orientáló eszköznek ott, ahol a környezet elegendő "pedagógiai öntudattal" rendelkezik ahhoz, hogy az előző iskolai eredményektől némileg függetlenül válassza meg a legkedvezőbbnek látszó iskolatípust.

A szakközépiskolák választásának jellemzői

A szakközépiskolai tanulás iránti igény csaknem egyenletesen magas a főváros valamennyi kerületében, illetve csak enyhén emelkedik a kerület iskolázottságának és a szellemi foglalkozásuk arányának csökkenésével.

A szakközépiskolába jelentkezőknek a fele egészségügyi,

közgazdasági, óvónői, képző-, ipar- és zeneművészeti szakközépiskolába jelentkeznek. Ezek a szakirányok állnak legközelebb a gimnáziumi képzéshez /a művészeti irányok tulajdonképpen nem is igazán "szak"-középiskolák/. Az ilyen típusú szakközépiskolákba jelentkezés is a legmagasabb arányú az iskolázott, tanulómórészt szellemiek lakta kerületekben, iskolakörzetekben. Ezeken a területeken a gimnáziumba és a gimnáziumhoz közeli szakközépiskolai képzésekbe törekszik a nyolcadikosoknak 80 %-a. A maradék 20 % oszlik meg a többi szakközépiskolai szakirány és a szakmunkásképzés között.

Az iskolakörzetek másik két csoportjában ezeket a "humán" jellegű szakirányokat a szakközépiskolába jelentkezőknek alig a fele választja: nagyobb az érdeklődés a különböző ipari és kereskedelmi irányok iránt.

A szakközépiskola képzési kínálata aránytalan: ennyire specializált képzések nem lehetnek jelen valamennyi kerületben, sőt valamennyi kerületből könnyen hozzáférhetően sem.

A szakközépiskolákkal kapcsolatban is megvizsgáltam, milyen lehetőségeik vannak a nyolcadikosoknak ahhoz, hogy saját kerületükben, illetve saját városrészükben, a szomszédos kerületben folytassák tanulmányaikat /25. táblázat/.

25. táblázat

A szakközépiskolák választása a városrészekben

Városrész	A kerület szakközépiskolájába	A városrész	Egyéb városrész	%	Összesen
		jelentkezett			
Észak-Buda	1	9	20	66,7	30
Dél-Buda	1	6	22	75,9	29
Észak-Pest	19	21	30	42,9	70
Dél-Pest	8	10	19	51,4	37
Csepel	-	-	14	100,0	14
Belváros	6	8	12	46,2	26
Összesen:	35	54	117		206
%	17,0	26,2	56,8		100,0

Hasonlóan a gimnáziumi továbbtanuláshoz, a szakközépiskolába törekvő nyolcadikosok közül is leggyakrabban a budai kerületek lakói hagyják el lakóhelyüket, városrészüket, hogy igényeiknek megfelelő szakközépiskolát találjanak, s úgy látszik, az észak-pesti és a dél-pesti kerületekben lakók számára nyújt leginkább megfelelő továbbtanulási lehetőséget a helyben, illetve a közelben található szakközépiskolai képzés. Az utóbbi területről akkor jelentkeznek távolabbi kerületekbe a nyolcadikosok, ha a választott képzési szakirány csak egyetlen helyen van a fővárosban /pl. vendéglátóipar, művészeti stb./, míg a budai kerületek nyolcadikosai gyakran olyankor is belvárosi iskolát választanak, amikor a közelben működik hasonló irányu /pl. egészségügyi, közgazdasági/.

A peremkerületekben kiemelkedően fontos a középiskolai szakjellegű képzés fejlesztése, mivel a családok itt jobban ragaszkodnak a földrajzilag közelebb lévő, feltehetőleg jobban ismert iskolákhoz, mint a város egyéb területein. A földrajzi közelség bizonyos mértékig ellensúlyozni képes a társadalmi távolság hatását, s így olyanok számára is utat nyit a középiskolába, akik egyébként kívül rekednének.

A szakközépiskola Budapesten a négyes tanulók iskolája, de azokban a körzetekben, ahol a szellemi foglalkozásuk vannak többségben, a közepes tanulók is igen gyakran választják /26. táblázat/. A "szellemi" és a "munkás" körzetekben egyaránt számottevő a jeles tanulók közül szakközépiskolába jelentkezők aránya. De míg a körzetek előbbi csoportjában a magas társadalmi elismertségű, magas követelményszintű művészeti és egyéb "humán" jellegű szakközépiskolákba törekednek, az utóbbiban a jeles tanulók lényegében ugyanolyan szakközépiskolákat választanak, mint a jók vagy közepesek.

26. táblázat

A szakközépiskolába jelentkezők általános iskolai tanulmányi eredményei az iskolakörzetek csoportjaiban /%/

Átlag	5	4	3	2	Összesen
"Szellemi"	10,2	44,9	42,9	2,0	100,0
"Heterogén"	4,7	65,1	30,2	-	100,0
"Munkás"	9,6	56,7	33,7	-	100,0
Összesen	8,6	55,6	35,3	0,5	100,0

A szakmunkásképzés választásának jellemzői

A fővárosban az országoshoz képest csekély a szakmunkásképzés iránti érdeklődés. A főváros foglalkozási szerkezetének a szellemi foglalkozások irányába történő eltolódásával, az iskolázottsági szint emelkedésével a részidőben történő középfoku képzés iránti igények további csökkenésével kell számolni. Ez a felismerés tükröződik abban a folyamatban, hogy a főváros egyébként is kisszámu szakmunkásképző intézetében szakközépiskolai programok is szerveződnek, egyes elméletigényes szakmákban a részidős szakmunkásképzés mellett megjelent a teljes idejű középiskolai képzés /pl. nyomdaipar/. Ugyanennek a reális társadalmi folyamatokon alapuló felismerésnek - a középiskolai oktatás iránt megnövekedett igényeknek - a diszfunkcionális alkalmazása, hogy egyes, un. "nehezen beiskolázható" szakmákban /pl. az élelmiszeripar egyes szakmaiban/ a tevékenység vonzerejét a középiskolai képzés megszervezésével kívánják fokozni.

A szakmunkásképzés iránti igények csökkenését mutatja, hogy egyre inkább csak azok számára jelent vonzerőt, akik általános iskolai tanulmányaikat gyengébb eredménnyel fejezték be /27. táblázat/. Ez is hozzájárulhat, hogy a középfoku iskolák közül a szakmunkásképzés az, ahol legnagyobb foku a lemorzsolódás, az iskolai kudarc legszélsőségesebb formája.

27. táblázat

A szakmunkásképzőkbe jelentkezők általános iskolai tanulmányi eredményei az iskolakörzetek csoportjaiban
/abszolút számban/

Átlag	5	4	3	2	1	Összesen
"Szellemi"	-	-	7	1	-	8
"Heterogén"	-	1	19	8	-	28
"Munkás"	-	4	47	25	1	77
Összesen:	-	5	73	34	1	113
%	-	4,4	64,6	30,1	0,9	

Négyes tanuló csak elvétve jelentkezik szakmunkásképzőbe, a közepeseknek is csak kétötöde - csupán az elégségeseknek ez az egyedüli választási lehetőségük.

A szakmunkásképzési hálózat területileg rendkívül egyenlőtlen, az intézmények száma igen alacsony. Ezért a jelentkezések területi elemzése a vizsgált mintán nem valósítható meg. Az elemzés szempontjából problémát jelent az is, hogy a tanu-

lóknak ez a csoportja adta a legtöbb pontatlan, besorolhatatlan választ. /Egyesek csak a szakmát jelölték meg, mások csak az intézményt, megint mások csak a kerületet, ahol tanulni fognak./

A szakiskola választása olyan ritkán fordul elő, hogy fél-ezres mintán elemezni lehetetlen /összesen 9 esetről van szó/. Erről az iskolatípusról /az egészségügyi és a gyors-gépiró szakiskoláról/ talán a nappali tagozaton beiskolázottak alacsony száma és aránya miatt általában kevés szó esik: a reform-elképzelések - legyen szó a szakmunkásképzésről vagy középiskoláról - nem térnek ki részleteiben a szakiskolára.

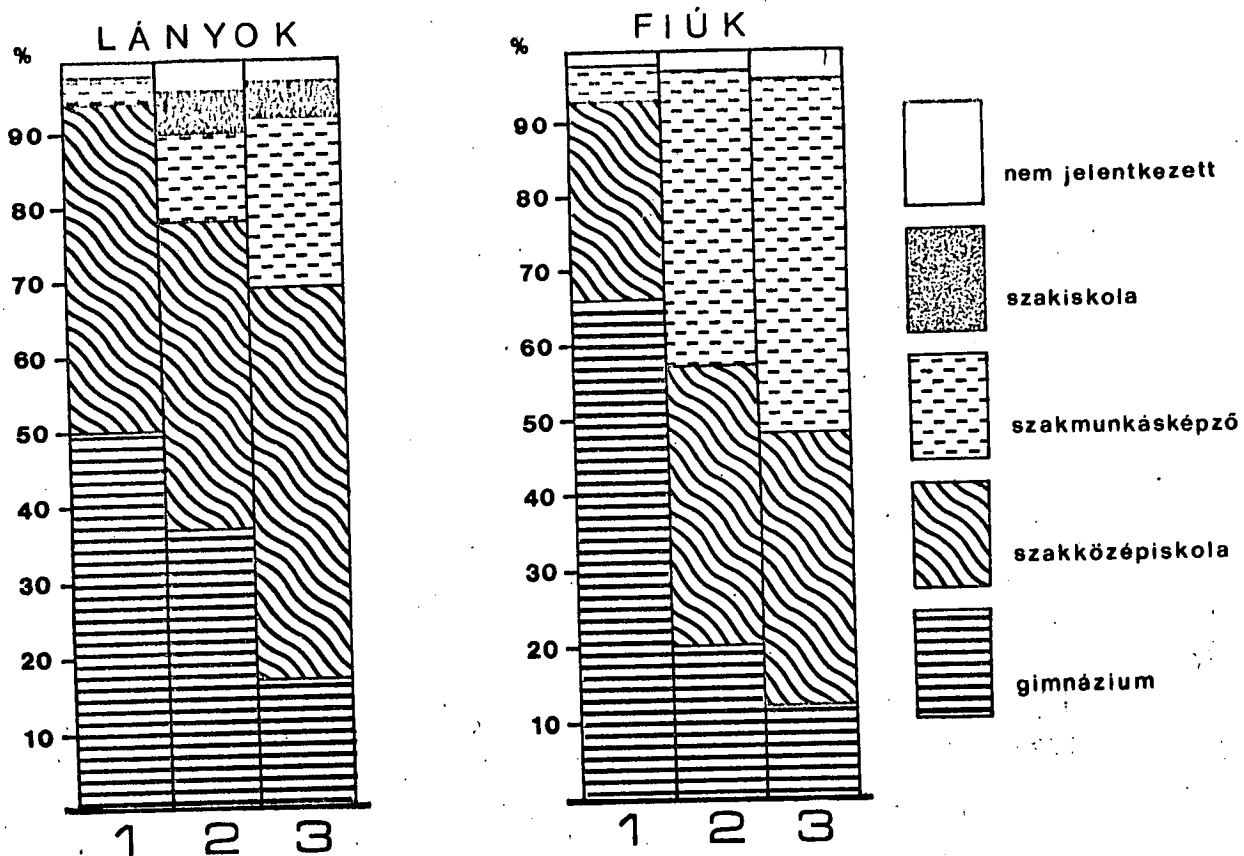
A fiuk és a lányok továbbtanulási szándékai

E probléma vizsgálatával célom az volt, hogy választ kapjak arra a kérdésre, milyen szerepe van az eltérő továbbtanulási szándékokban az általános iskolai tanulmányi eredményeknek, valamint van-e a társadalmi környezetnek olyan sajátos hatása, amely eltérően befolyásolja a két nem továbbtanulási szándékainak alakulását.

A lányok és a fiuk továbbtanulási szándékaiban tendenciaszerűen - bár magasabb szinten - ugyanazok a különbségek figyelhetők meg, amelyeket a városi vonzáskörzetek típusai mutattak: az eltérések különösen a gimnáziumba jelentkezőknél jelentősek /19. ábra/.

19. ábra

**A LÁNYOK ÉS A FIÚK TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉKAI
AZ ISKOLAKÖRZETEK CSOPORTJÁBAN**



1 —"szellemi,"
2 —"heterogén,"
3 —"munkás,"

Feltűnő azonban, hogy a "szellemi" körzetcsoportban a fiúk a lányoknál nagyobb arányban törekednek gimnáziumba. Óvatosan feltételezhető: a társadalmi környezet magasabb iskolázottsága erősíti a családoknak azt a törekvését, hogy fiaikból értelmi-ségi váljon, s ezért ilyen környezetben jelentősen gyakoribb fiuknál a gimnázium választása. A középiskolába törekvő fiúk aránya meredekebben zuhan aszerint, hogy döntően szellemiek vagy döntően munkások határozzák meg a lakóhelyi környezetet, mint a lányoknál megfigyelhető.

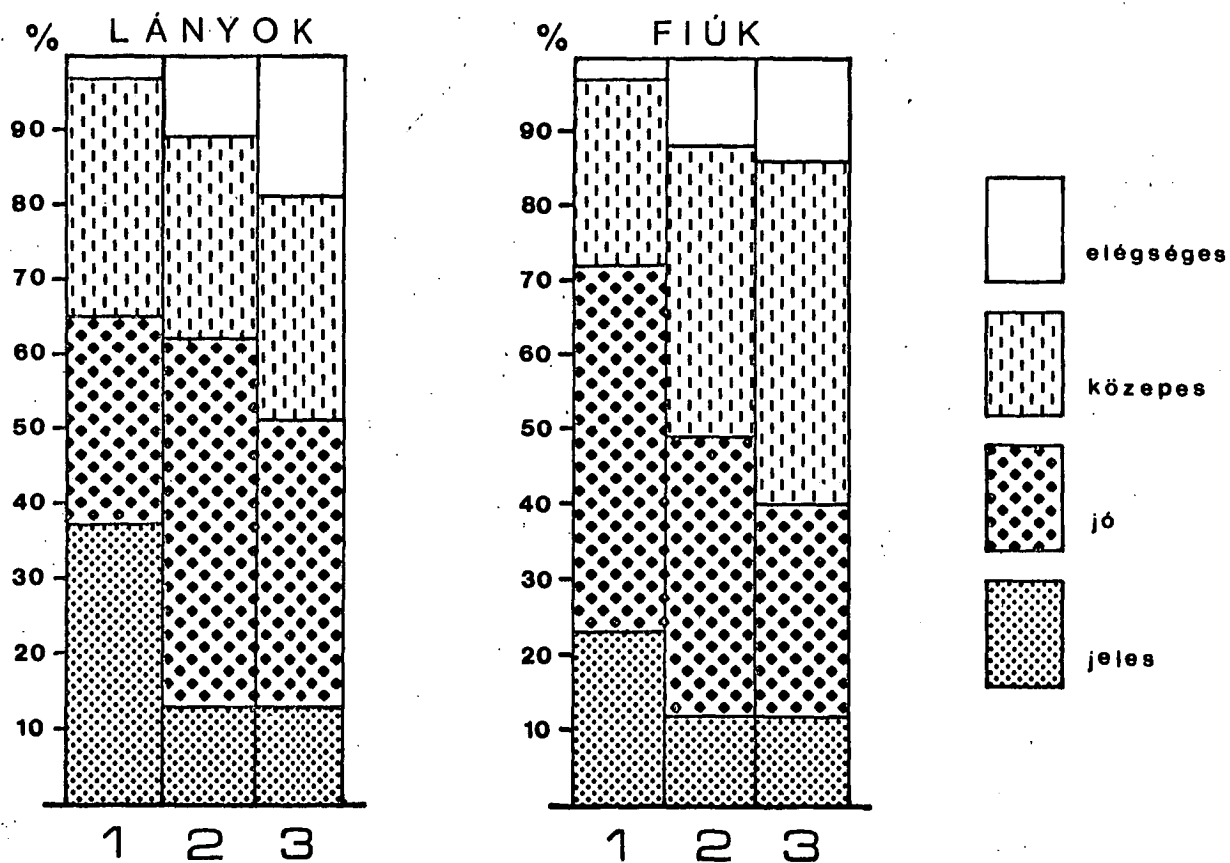
Általános vélemény - az előidéző pedagógiai, társadalmi tényezők komplex tudományos feltárása ismereteim szerint még nem történt meg -, hogy a lányok rendszerint jobb tanulók a fiuknál. Mintánkban elsősorban a jó és a közepes átlageredményekben mutatkoznak nemek szerinti különbségek /20. ábra/.

A "heterogén" és a "munkás" körzetekben nagyjából egyformán kevés a fiúk között is, a lányok között is a jeles tanuló, hasonló az elégségesek aránya is. A lányok többsége minden körzetcsoportban négyes-ötös tanuló, a fiúk teljesítménye erősebben szóródik. Ha ezeket az eredményeket összehasonlítjuk a 19. ábrával, nyilvánvalóvá válik, hogy a különböző iskolatípusokba törekvés nem teljesen felel meg az általános iskolai tanulmányi eredményeknek.

Korábban láttuk, hogy a jelesek többsége gimnáziumba, a négyesek szakközépiskolába, a közepes és rosszabb tanulók szakmunkásképzőbe jelentkeznek továbbtanulni. A két nem számára azonban úgy tűnik, nem azonos értékű az azonos átlageredmény a továbbtanulási szándékok kialakulásában /28. táblázat/.

20. ábra

A LÁNYOK ÉS A FIÚK ÁTLAGOS TANULMÁNYI EREDMÉNYEI AZ ISKOLAKÖRZETEK CSOPORTJÁBAN



- 1 – "szellemi,"
 2 – "heterogén,"
 3 – "munkás,"

28. táblázat

A négyes átlageredményű lányok és fiuk továbbtanulási szándékai
az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnáziumba j e l e n t k e z i k	Szakközép- iskolába e z i k	Szakmunkás- képzőbe %-ban	Összesen
<u>LÁNY</u>				
"Szellemi"	20,0	80,0	-	100,0
"Heterogén"	44,8	51,7	3,4	100,0
"Munkás"	24,4	68,3	7,3	100,0
<u>FIU</u>				
"Szellemi"	82,9	17,1	-	100,0
"Heterogén"	22,2	72,2	5,6	100,0
"Munkás"	10,3	79,5	10,3	100,0

A két nem továbbtanulási szándékai közötti különbség különösen éles a "szellemi" foglalkozásuak lakta iskolakörzetekben: ezekben az iskolákban a fiuk négyes tanulmányi eredménnyel tulajdonképpént gimnáziumba törekednek - ugyanitt a lányok számára ez a tanulmányi eredmény szakközépiskolai továbbtanulás szándékával jár inkább együtt. A család és az iskola ilyen társadalmi környezetben együttesen látszik úgy vélekedni, hogy fiunál a jórendűség elegendő reményt ad a gimnáziumi érettségi megszerzéséhez, a felsőfoku továbbtanuláshoz. Kiáltó ellentétben állnak ezzel a munkáskörnyezetben élő, hasonló tanulmányi eredményt elért fiuk továbbtanulási szándékai: közülük csak ugyanannyian készülnek gimnáziumba, mint amennyien szakmunkásképzésbe.

Az iskola szelekciós mechanizmusai felől közelítve a kérdést: a négyes tanulók még választhatnak az iskolatípusok között, a közepes tanulóknak már szűkül a választási lehetőségük, gyakran szakközépiskolába bejutni sincsen lehetőségük. A közepes tanulók továbbtanulási szándékai lényegileg mégis hasonló tendenciákat mutatnak, mint a négyeseké /29. táblázat/.

29. táblázat

A közepes átlageredményű lányok és fiuk továbbtanulási szándékai
az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnáziumba j e l e n t k e z i k	Szakközép- iskolába	Szakmunkás- képzőbe %-ban	Nem je- lentkezik	Összesen
<u>LÁNY</u>					
"Szellemi"	40,9	45,5	13,6	-	100,0
"Heterogén"	26,7	40,0	33,3	-	100,0
"Munkás"	2,9	64,7	32,4	-	100,0
<u>FIU</u>					
"Szellemi"	21,0	57,9	21,1	-	100,0
"Heterogén"	-	36,8	63,2	-	100,0
"Munkás"	1,6	21,3	73,8	3,3	100,0

A választási lehetőségek szűkülése következtében érzékeltebbé válnak a különbségek. Egyrészt a közepes tanulmányi eredmények csak a "heterogén" és a "munkás" környezetben járnak együtt azzal, hogy a fiuk többsége szakmunkásképzőbe készül.

Ugyanez az eredmény lányoknál csak a "munkás" környezetben függ össze a gimnáziumi továbbtanulás szándékának teljes hiányával. "Szellemi" környezetben közepesen tanuló fiuk számottevő arányban jelentkeznek gimnáziumba. Ebből - ha óvatosan is, hiszen összehasonlítható kutatási eredmények nem állnak rendelkezésre - a lakóhely társadalmi környezetének a két nemet nem egyformán, esetenként ellentétesen befolyásoló hatására következtethetünk. Az adatok megengedik a hipotézist, hogy a lányok és a fiuk számára tervezett tanulási utak annál közelebb állnak egymáshoz /lényegében függetlenül a gyerekek tanulmányi eredményeitől/, mennél iskolázottabb, képzetebb a lakóhelyi környezet népessége.

V. ELMÉLETI EREDMÉNYEK ÉS NYITOTT KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A kutatás fontosabb eredményei

1/ Az iskolázásra vonatkozó statisztikák alapján Magyarországon az ötvenes és a hatvanas években vált valóban teljessé az általános iskolázás és kezdődött a középfoku oktatás, azon belül is a középiskolázás tömegessé válása. Nagy József /1972/ elemezte a magyar szakirodalomban először ezeket az iskolázási folyamatokat mint logisztikus trendeket. Ez az értelmezés arra a feltételezésre épül, hogy az iskolázásban, az egyes, magasabb iskolai fokozatok elterjedésében ontogenetikus elem /mások önfejlesztő képességnek vagy önkiterjesztésnek nevezik/ játszik szerepet: a megelőző fázis meghatározza a következő szakasz fejlődési ütemének jellegét. Az iskolázási folyamatokat S-görbéként értelmezve azt jelenti, hogy egy magasabb iskolázottsági szint előbb lassan, majd gyorsuló ütemben terjed egészen addig, amíg abszolút vagy relatív telítettségi szintet ér el, amit ismét lassu terjedés, illetve stagnálás jellemez, miközben más és/vagy magasabb iskolázási fokozat terjedése indul meg.

2/ A középiskolázás terjedése területileg eltérő szintekkel és dinamikával jellemezhető. Azaz az ország más szempontokból is dinamikusan fejlődő területein ez az iskolázási folyamat a gyors növekedés, illetve a relatív telítettség szakaszában van, míg egyéb helyeken még a lassu növekedési ütem jellemző. A legutóbbi három népszámlálás adatai alapján úgy látszik, a népesség iskolázottságában - amit az érettségizetteknek a részarányával mértem - egyszerre jelenik meg a területi differenciá-

lódás és nivellálódás. Az iskolázás ennyiben más társadalmi-gazdasági folyamatokhoz hasonló jellegzetességeket mutat /vö. Nemes Nagy, 1980/. Míg hagyományosan fejlett városi vonzáskörzeteink a lakosság iskolázottsága szempontjából lassan felzárkóznak Budapesthez, az apró- és nagyfalvas, városhiányos területek viszonylag távolabb kerülnek tőlük. Országosan és mind a 90 vizsgált területi egységben nyomon követhető a középiskolázás terjedése. /A népesség egyre nagyobb hányada rendelkezik középiskolai végzettséggel./ De fennmaradtak, sőt növekedtek a területi különbségek. Ez a logisztikus trend sajátosságai miatt - az S-görbe olyan normális eloszlást ír le, amely a folyamat időbeliségét fejezi ki - azt jelenti, hogy beavatkozás nélkül egyes területek másoknál lényegesen később érik el a középiskolázás telítettség szintjét, azaz nemcsak térbeli, hanem időbeli differenciálódás is történik, illetve történt.

3/ A területi különbségek kialakulásához és fennmaradásához hozzájárul a képzési kínálat szerkezete. Azokon a területeken helyezkedik el a legszélesebb képzési választék - működik a legtöbb iskola, szervezik a legtöbbféle képzési programot -, ahol a lakosságban magas az érettségizettek aránya, illetve ahol /más társadalmi-gazdasági folyamatokkal is összefüggésben/ legdinamikusabb a középiskolázás terjedése a felnőtt lakosságban. Ezt az összefüggést a vonzáskörzetek adatai is igazolják, s a budapesti adatokon végzett regressziós becslés alátámasztja. Jellemzőnek látszik, hogy a legalacsonyabban iskolázott területeken rendszerint egyetlen középfoku iskola, gimnázium van, szakközépiskolai, szakmunkásképzési programok nem vagy csak igen szűkösen állnak a lakóhelyen rendelkezésre.

Különösen élesen mutatja a különbségeket, ha a képzési helyek hipotétikus számát a végző nyolcadikosok számához viszonyítjuk, ahhoz a körcsoporthoz, amelynek beiskolázása a középfoku oktatási rendszer elsőrendű feladata. A gimnáziumi férőhelyek száma - az agglomerációs területektől eltekintve - megközelítően népességarányos, a szakközépiskolai férőhelyeknek a végzős nyolcadikosokhoz viszonyított számában viszont 15-20-szoros különbségek vannak.

4/ Ha a középfoku továbbtanulási szándékot a nevelési folyamatba ágyazva értelmezzük, a lakóhely népességének iskolázottsága s a lakóhelyen rendelkezésre álló képzési kínálat környezeti elemként fogható fel, befolyásolják a nevelésnek, nevelődésnek a folyamatát, s így a továbbtanulásra irányuló törekvéseket. Ez az összefüggés megjelenik a vizsgált területi adatokban is.

A nyolcadikosok gyakrabban készülnek továbbtanulni ott, ahol a környezetben több az érettségizett felnőtt, ahol jobb, szélesebb a képzési kínálat. Olyan területeken, ahol hiányos vagy gyakorlatilag hiányzik a középiskolai képzési választék, a továbbtanulók közül többen törekednek szakmunkásképzésbe. A minden vonzáskörzetben rendelkezésre álló gimnázium viszont kevesebb nyolcadikost vonz ott, ahol ez az egyetlen képzési program.

5/ A szakmunkásképzés iránt országosan mérséklődő igények ebben a korosztályban azzal a következménnyel járnak, hogy ott, ahol a szakmunkásképzés koncentrálódik - a fejlett városi és az ipari vonzáskörzetekben - szabad férőhelyek jönnek létre /az intézmény felől nézve beiskolázási zavarok jelentkeznek/,

amelyeket betölteni jó esélyük van a képzés- és városhiányos területek fiataljainak. A lakóhelyen hozzáférhető gimnázium ezekben az alacsonyan iskolázott körzetekben kevés gyermek számára vonzó. Feltételezhetően azért is, mert a gimnázium elméletileg elsőrendű funkciója a felsőoktatásra való felkészítés, egy-egy ilyen gimnáziumi körzetben kevesek számára jelent reális perspektívát.

A középiskolai szinten szervezett szakképzés népszerűsége ellentétesnek látszik a szakközépiskolával kapcsolatban megfogalmazott pedagógiai - tartalmi, funkcionális - problémákkal. Az e képzési utra irányuló igények - motivumok, érdekek - vizsgálatára a kutatásom során még nem volt módom. További vizsgálatok tárgya kellene tehát legyen az, mi az oka a szakközépiskola preferálásának a lakosság egyes csoportjaiban.

6/ A fiuk és a lányok iskolaválasztásának különbségei az alacsonyan iskolázott, képzéshiányos városi vonzáskörzetekben a legnagyobbak. Ezekben a körzetekben a fiuk gyakorlatilag nem jelentkeznek gimnáziumba, s igen alacsony közöttük a szakközépiskolába törekvők aránya is.

A fiuk és a lányok iskolaválasztásának eltérése összefügg a képzési kínálat szerkezetével is: a hagyományosan fiukat vonzó programok zömmel a szakmunkásképzésbe, a hagyományosan lányokat vonzó képzések középiskolai szinten szerveződnek. Az "általános képző" gimnázium, amennyiben nem a felsőfoku továbbtanulás közvetlen céljával látogatják, inkább csak a lányoknak nyújt vonzó perspektívát.

A fiuk és a lányok továbbtanulási törekvéseinek /s végső soron tényleges továbbtanulásának/ eltérései pedagógiai és

tágabban társadalmi problémákat jeleznek. Kon /1979/ joggal utal arra a hiányra, hogy a pedagógiai kutatásban gyakran sem gyermeknek, sem a pedagógusnak nincsen neve. /Jellemzőnek látszik, hogy nemek szerinti megoszlásokat az oktatási statisztikák sem az óvodáról, sem az általános iskoláról nem adnak./ Kutatásom egyik eredménye, ha a probléma megfogalmazásával sikerül a tudományos érdeklődést a mainál nagyobb mértékben erre a kérdéskörre irányítani.

7/ A középfoku továbbtanulási szándék iskolán belüli alapja közismerten az általános iskolai tanulmányi teljesítmény. A budapesti nyolcadikosok adatain nemcsak azt a nevelésszociológiai kutatásokból már ismert összefüggést sikerült bizonyítanom, hogy a tanulmányi átlag összefügg a gyermek társadalmi réteghelyzetével, hanem azt is, hogy a lakóhelyi környezet befolyást gyakorol a tanulmányi eredményekre /a szülők foglalkozása alapján képzett minden csoportban jobbak a tanulmányi eredmények a tulnyomórészt szellemiek lakta környezetben/, és a tanulmányi eredményektől részben függetlenül a középfoku iskolaválasztásra is /a döntően szellemiek lakta iskolakörzetekben minden csoportban gyakoribbnak mutatkozik a középiskolai továbbtanulás szándéka/. A lakóhelyi környezet - amelynek része maga az iskola is - egyfelől a közepes és négyes tanulók iskolaválasztását befolyásolja elsősorban, másfelől a segéd- és szakmunkások gyermekeinek továbbtanulási szándékait. Más-
képpen fogalmazva: a legjobb és a legrosszabb tanulók, illetve a szellemi foglalkozású apák gyermekei számára jelent legkevésbé problémát, eldöntendő kérdést, hogyan folytassák tanulmányaikat az általános iskola elvégzése után. Ezek - az ökoló-

giai elemzés szükségletéhez képest viszonylag kis mintán nyert - eredmények alkalmasnak látszanak arra, hogy kiterjedtebb kutatás kiindulópontjai legyenek. Hasonló szempontu megközelítés hiányában magyar szakirodalommal nem tudom összevetni és kontrollálni ezt az eredményt, utalok azonban külföldi vizsgálatokra /Kob, 1961; Härnqvist, 1978 összegezése, Bargel, 1979 stb./, amelyek némely vonatkozásban hasonló következtetésre jutottak.

8/ A budapesti empirikus vizsgálat témám szempontjából fontos eredménye, hogy a lakóhelyen rendelkezésre álló képzési kínálat legkevésbé a szellemiek lakta környezetekben, leginkább a munkások lakóhelyein játszik meghatározó szerepet az iskola-választásban. Az előbbi környezetekben a gyerekek minden csoportja gyakrabban választott távolabbi - de hasonló szociális környezetben fekvő - iskolát, az utóbbiban, bár ott szűkösebb a kínálat, gyakrabban törekednek a lakóhelyhez közeli intézménybe. S ezek a gimnáziumok többek között éppen a megfelelő jelentkezők hiányában kevésbé is képesek ellátni a felsőoktatásra való felkészítés feladatát. A felsőoktatás szempontjából hasonló eredményeket mutattak a meritési bázissal kapcsolatos kutatások /vö. Dériné, 1980; Nemes Nagy, 1980/.

Feltételezem, hogy olyan körfolyamatok, halmazati hatások alakulnak ki, ahol - egyetértve Rogoff /1961/ idézett gondolatmenetével - a lakóhelyi környezet népességének iskolázottsága, szociális összetétele, a rendelkezésre álló képzési kínálat és az egyes családokban kialakult továbbtanulási törekvések egymást erősítik, s az eltérő nevelési környezetek magasabb iskolázottsági szintet, szélesebb képzési kínálatot, magasabb szintű továbbtanulási szándékot alakítanak ki az egyik, alacsonyabb

iskolázottságot, szűkösebb képzési kínálatot, alacsonyabb szintű továbbtanulási szándékot a másik póluson.

Még egyszer az iskolázás terjedéséről

Az ismertetett kutatási eredmények olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek további elméleti és gyakorlati következtetéseket tesznek lehetővé.

Az iskolázási folyamatok logisztikus trendként való értelmezése azt az elméleti hipotézist tartalmazza, hogy az iskolázás mind magasabb fokozatainak tömegessé, illetve általánossá válása újra és újra ismétlődik, míg az emberek életük utolsó napjáig iskolába fognak járni. Ez képtelenségnek tűnik, s az is, ha a mai iskolai keretek között gondolkodunk.

Azonban mai iskolarendszerünk szempontjából is érvényesnek látszó kérdés, hogy - elfogadva a középiskola mai formájának tömegessé válásának tézisé - miképpen érinti ez a folyamat a felsőoktatást. Kézenfekvőnek látszik az a következtetés, hogy a mind több érettségizett között mind magasabb lesz azoknak az aránya és a száma, akik továbbtanulni szándékoznak. Ennek a kérdésnek nemcsak elméleti szempontból van jelentősége, hanem az oktatáspolitikai gyakorlata szempontjából is: a következőket alacsonyan tartott felvételi keretszámok miatt a megnövekedő igények társadalmi feszültség forrásává válhatnak.

A felsőoktatásba jelentkezőknek az érettségizettekhez viszonyított aránya azonban a hetvenes évek közepén jelentkező csúcs után /amikor az érettségizetteknek csaknem a fele tett felvételi vizsgát/ lassan, de folyamatosan csökkent, az évtized

végén már alig haladta meg az érettségizettek kétötödét. Nem véletlenről, nem az arányok ingadozásáról van szó /Forray, 1982c/. Hogyan értelmezhető a felsőoktatás iránti igények viszonylagos csökkenése, és ez hogyan függ össze a középiskolázás tömegessé válásával?

A társadalmi mobilitásra irányuló kutatások eredményei arra utalnak, hogy a hetvenes években a mobilitási folyamatok jellege módosult, a mobilitás bizonyos értelemben csökkent. A kilépő mobilitás szempontjából az értelmiség zártabbá vált, s ritkult a segédmunkás rétegből az értelmiség felé történő kilépés is /Andorka, 1982/. Az értelmiség utánpótlása a korábinál nagyobb mértékben történik a rétegen belülről.

A hetvenes években a középiskolázás úgy vált egyre kiterjedtebbé, hogy a szakközépiskolai képzés jelentősen bővült, a gimnáziumi pedig inkább stagnált. Ugyanakkor a felsőoktatásba jelentkezők és a ténylegesen továbbtanulók fokozódó arányban kerülnek ki a gimnáziumban érettségizők közül.

Gimnáziumi képzésre olyan területeken erősebb az igény, ahol a lakosság nagyobb része magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik: Budapesten, a hagyományosan fejlett városi vonzáskörzetekben. /Más kérdés, hogy a gimnáziumba bekerülők jelentős része szakközépiskola hiányában vállalja ezt az oktatási formát./ A gimnázium tehát társadalmilag zártabb intézménnyé válik, különösen azokon a területeken, ahol a többség tudatosan, a felsőoktatásban való továbbtanulás igényével választja. Ugyanakkor a középiskolába - elsősorban a szakközépiskolába - olyan családok gyermekei kerülnek be, ahol /még?/ nincsen a horizonton az értelmiségivé válás lehetősége. Feltételezem, hogy ezek

a társadalmi folyamatok változást hoztak a felsőfoku továbbtanulásra irányuló törekvésekben is.

A származás szerinti kategorizálás eltörlése óta a felsőoktatás szelekciós mechanizmusaiban nézetem szerint nem történt társadalmi szempontból lényeges változás. A felvételi vizsgák követelményei néha szigorodtak, máskor enyhébbekké váltak, hol több, hol kevesebb súlya van a középiskolai teljesítményeknek. A felvételi vizsga azonban nem szűnt meg, a középiskolai végzettség /kevés és szigorúan formalizált kivételtől eltekintve/ változatlanul feltétel, változatlanok a korhatárok - s változatlanul igen alacsony nappali tagozaton a felvehető létszáma. Az elmúlt évtizedben megtanulhatóvá vált, mennyit kell ahhoz a középiskolában teljesíteni, hogy legyen esély a továbbtanulásra, hogy az egyes középiskolákban /tipusokban és konkrét intézményekben/ elsajátított ismeretanyag melyik felsőoktatási intézményben versenyképes.

Nem valószínű, hogy gyakran fordulna elő, hogy a család az iskola ellenérveivel szemben is ragaszkodna a gyermek felsőfoku továbbtanulásra jelentkezéséhez, annál is inkább, mert a felvételi követelmények és esélyek kézikönyv formájában évek óta mindenki számára hozzáférhetők. Egy olyan társadalmi tanulási folyamat feltételezhető, amelynek eredménye, hogy mindenki tudja, hol lehet a helye, mire érdemes törekednie.

Éppen a fentiek miatt téves lehet az a korábban megfogalmazott feltételezésem /Forray, 1979b/, hogy a középiskolázás iránti igények belátható időn belül átgyűrűznek a felsőoktatás területére, s az alacsony felvételi keretszámok társadalmi feszültségeket okozhatnak. Ugy vélem, akkor jöhet létre inkább

társadalmi feszültség, ha a megtanult, a megszokott, elfogadott norma- és feltételrendszer hirtelen megváltozna. Azaz ha a korlátozásokat feloldanák, az vezetne inkább társadalmi feszültségekhez. /A jelenlegi helyzet azonban hozzájárul társadalmunk megmerevedéséhez. Kérdés, hogy a struktúra milyen foku merevséget viseli el a társadalom./ Ugy gondolom, hogy a szakközépiskolai képzés iránti érdeklődés fokozódása és a gimnázium iránti mérsékeltebb érdeklődés összefüggésben van a felsőoktatás "zárttságával" is.

Az esti és különösen a levelező oktatás kiterjedése - szemben a nappali tagozatu oktatással - dinamikus folyamatnak látszik. Ez arra utal, hogy azoknak az embereknek egy része, akik eleve esélytelenek lennének /vagy alulmaradtak/ a nappali felsőoktatás férőhelyeiért folyó versenyben, továbbtanulási igényeinek kielégítését elhalasztotta, és kevésbé szigorú /verseny/feltételek között később realizálja. A nappali tagozati és a felnőttoktatásban részt vevők, illetve oda törekvők együttes számának alakulását vizsgálva úgy tűnik, hogy a középiskolázás terjedésének folyamata máris kezd áttérjedni a felsőoktatásra, de más szerkezetben!

A nemzetközi tapasztalatok szerint azonban /Härnqvist, 1978; Marklund, 1981/ a felsőoktatásban tanulók aránya a fejlett ipari országokban sem éri el a középiskolások arányát: a telítettség már akkor bekövetkezik, amikor a megfelelő korúak tulnyomó része nem érte el ezt az iskolázottsági szintet. A felsőoktatás hagyományos formái helyett a kurzusok, a különböző életkorúak számára panelrendszerben, klubszerűen szervezett foglalkozások, képzések válnak egyre népszerűbbé. Ezek tudatosan

szervezve és építkezve a permanens tanulás ideálját közelítik meg /Mihály, 1980/.

Elképzelhetőnek tartom, hogy hazánkban is megindul ilyen folyamat. Ennek a kérdésnek a vizsgálata azonban sok nehézséggel jár. Mivel ezek a tevékenységek szerveződhetnek az oktatási rendszeren belül, munkahelyeken, művelődési központokban és egyebütt, már számbavételük is beleütközik az ágazati elhatárolások folytán létrejövő korlátokba. /Ezért, bár korábban munkacsoportunk is a művelődési folyamatok minél teljesebb körének feltárását tűzte ki célul, a kutatásban le kellett mondanunk az iskolán kívüli tanulási folyamatok széleskörű vizsgálatáról az adatok hozzáférhetetlensége miatt /Kozma és mtsai, 1978; 1979/. Egy ilyen folyamat feltárása nemcsak mint kutatási program hozhatna új eredményeket, hanem a megismert elemekre támaszkodó fejlesztés az oktatás-, illetve művelődéspolitikai gyakorlata számára is programot jelenthetne.

A továbbtanulás iránti lakossági igények

Dolgozatomban néhány alkalommal használtam a továbbtanulási igények fogalmát, amelyet nem tekintettem azonosnak a középfoku továbbtanulás küszöbén álló nyolcadikosok továbbtanulási, iskolaválasztási szándékaival. Kutatásaim szintézise, hogy a továbbtanulási igényeket úgy értelmezem, mint társadalmi tényeket, pontosabban a társadalomban jelentkező tényeket. Nem tekintem azonosnak a társadalmi igényekkel, ami a magyar szakmai szóhasználatban általánosabb érvényű, normatív jellegű fogalom: a munkaerőszükséglet éppugy beletartozik, mint a szocia-

lista társadalom, a tudományos-technikai forradalom szükségelte, sokoldaluan képzett ember eszménye /vö. az 1972-es oktatáspolitikai határozat/. Ezért dolgozatomban értelemzavaró lenne, ha a magasabb iskolafokokozatok megszerzésére irányuló igényeket - elsősorban az angol nyelvű szakirodalom alapján - társadalmi igényként definiálnám.

Coombs /1971.16/ az iskolába beiratkozni és továbbtanulni szándékozó diákok számában látja az oktatásra irányuló társadalmi igények /social demand/ kifejeződését, ezt azonban élesen elhatárolja, sőt esetenként szembeállítja egy társadalom munkaerő-szükségletével. Härnqvist /1978/ áttekintésében tudatosan lemond a társadalmi igény fogalmának alkalmazásáról, mert az szerinte a munkaerőszükségletet is tartalmazza, s a továbbtanulásra irányuló igényeket individuális igényként /individual demand/ határozza meg. Coombs az általa alkalmazott statisztikai eszköztárnak megfelelően a "társadalmi igényt" az iskolahálózat kiterjedésével, a szülők és a gyermekek iskolázási törekvéseivel, valamint demográfiai tényezőkkel hozza összefüggésbe. Härnqvist a szociálpszichológiával érintkező pedagógiai kutatás szemléletével közeledve a továbbtanulás iránti igényekhez, ezeket a családi környezettel, a kortárs csoporttal, az iskolai környezettel, az oktatási rendszer szerkezetével, szelekciós mechanizmusaival, programjaival és a programok földrajzi megközelíthetőségével jellemzi. Coombs értelmezése elsősorban arra alkalmas, hogy a továbbtanulási igények folyamatszerűségét bizonyítsa, s így a jövőbeni alakulás problémájával való szembenézésre készítse az oktatáspolitikát.

A továbbtanulásra irányuló igényt olyan becslésnek tekintem, amely a jövőbeni teljesítményre vonatkozik. Az egyének /a családok/ saját tapasztalataik alapján alakítanak ki becslést arról, milyen iskolázottsági szint szükséges a társadalmi, gazdasági, kulturális szint megőrzéséhez, illetve szolid emeléséhez. A továbbtanulás szintjének, irányának eldöntése során csak a maguk becslését veszik figyelembe, s nem tartanak szem előtt valamilyen "össztársadalmi" érdeket. Ezért az igények

alakulása néha spontán folyamatnak látszik, jóllehet van objektív alapja. Ez az alap - szűkebb értelemben - a már elért iskolázottsági szint. Miután egyéni becslésekről, s ennek megfelelő törekvésekről van szó, ezeknek összessége természetesen nem egyezik a kínálattal, a férőhelyekkel, amelyeket más szempontok szerint alakítanak ki.

Mivel a továbbtanulásra irányuló döntéseket sokan a pályát meghatározó döntések egyikének tekintik, nehéz éles határvonalat húzni az oktatással és a pályával kapcsolatos igények, törekvések között. Ezek az igények az oktatási és a foglalkozási rendszer egy-egy meghatározott helyére vonatkoznak. Mindkét rendszernek két dimenziója van. A vertikális dimenzió az oktatás szintjének és a foglalkozás státusának felel meg, a horizontális dimenzió pedig az oktatás egy típusával vagy szektorával kötődik össze, illetve egy adott szinten lévő valamelyik foglalkozással. Mindkét dimenzió egyaránt fontos lehet az oktatásügyi tervezés és fejlesztés szempontjából. Kutatásomban az előbbi dimenzió kapott nagyobb hangsúlyt, a horizontális dimenzióval kapcsolatos kérdések közül a két jogilag egyenrangú iskolatípus, a gimnázium és a szakközépiskola felé irányuló igényeket elemeztem részletesebben.

A lakossági igény az egyéni igényeknek területi összegeződése. Amikor tehát a továbbtanulás iránti lakossági igényekről van szó, akkor közös lakóhelyű emberek igényeire gondolok. A lakosság egy-egy lakóhelyen társadalmilag is strukturált: kisebb vagy nagyobb a magasan képzettek aránya, egyik vagy másik társadalmi csoport domináns. A lakossági igények tehát eltérőek lehetnek az ország különböző területein.

A továbbtanulás iránti lakossági igények nem azonosak az ott élő és az általános vagy középfoku iskolát éppen befejezők továbbtanulási, iskolaválasztási szándékaival. A felnőtt, már esetleg aktív kereső lakosság iskolázási, továbbtanulási igényei, realizált vagy nem realizált törekvései is részét alkotják. A diáktörekvések a lakossági igényeknek csak egy, habár az oktatáspolitikai szempontjából talán a legfontosabb elemét jelentik. Ezek azok a korcsoportok, amelyektől a népesség iskolázottsági szintjének változásai elsősorban függenek, és amelyek képzése oktatási rendszerünk elsőrendű feladata.

A lakossági igényeket, ezen belül a nyolcadikosok továbbtanulási szándékait befolyásolja a lakóhelyen rendelkezésre álló iskolakínálat, de nem határozza meg egyértelműen. Az igények és a realizálás lehetőségei, a "kereslet" és a "kínálat" közötti eltérések optimális esetben hozzájárulhatnak a fejlesztés irányainak, súlypontjainak kijelöléséhez.

Mivel a továbbtanulási igények olyan becslések, amelyek saját /családi/ tapasztalatokon, iskolázottsági szinten, nevelésen-nevelődésen alapulnak, joggal tekinthetők "kemény", objektív társadalmi adottságnak, változásai objektív társadalmi folyamatnak. Ebből az következik, hogy az oktatáspolitikai, amennyiben befolyásolni vagy irányítani törekszik a továbbtanulási igényeket, összetett és közvetett módszerekkel lehet eredményes.

A közoktatási rendszer egyes szintjei iránt megnyilvánuló lakossági igények szempontjából ismét megfogalmazható az érvényes terület kérdése. Nyilvánvaló, ha az óvoda iránti lakossági igények szempontjából releváns területet keressük, akkor föld-

rajzilag s a népességszám tekintetében kisebb területről, lakosságról kell gondolkodni. A városi vonzáskörzet - ha mindenkor határai változhatnak is - olyan területi egységnek látszik, amelyik érvényes a középfoku oktatás szempontjából. Mindaddig, amíg a középfoku oktatás struktúrája irányai lényegében változatlanok, a középfoku oktatás olyan "városi" szolgáltatás marad, amelyet elvileg sem lehetséges minden egyes település számára megszervezni: iskolai programok széles választékát csak nagyobb népesség számára, bizonyos fokig koncentráltan lehet nyújtani.

A lakossági igény értelmezése kutatási eredményeim keretei között történt, és elsősorban a tárgyalt összefüggésrendszerben tartom érvényesnek. A levonható következtetések azonban azt implikálják, hogy mind az elemzésekben, mind programok, koncepciók kidolgozásában ezt az értelmezést érdemes használni. Középszintű elméletem reálisabban tükrözi a pedagógiai-társadalmi valóságnak azt az oldalát, amely a korábbi értelmezésekben nem szerepelt kellő súllyal, illetve sok esetben figyelembe sem vették.

VI. A GYAKORLATI HASZNOSÍTÁS NÉHÁNY LEHETŐSÉGE

Vizsgálataim leírása s a kutatás elméleti összefoglalása során utaltam arra, hogy dolgozatom eredményeit elsősorban az oktatástervezésben vélem felhasználhatónak. Az ökológiai vizsgálat "természeténél fogva" alkalmas arra, hogy elmélet és gyakorlat, kutatás és fejlesztés között a hid szerepét töltsse be. Mivel olyan kutatási hipotézisről van szó, amely a környezetre, ezen belül is a környezet térbeli elrendeződésére helyezi a hangsúlyt, kínálja a politikai, a tervezési beavatkozás szerepét. Elsősorban arra alkalmas, hogy a problematikus területekre - a szó konkrét és átvitt értelmében egyaránt - irányítsa a figyelmet.

Az ökológiai vizsgálatoknak az oktatástervezésben való felhasználási lehetőségeit jól mutatja az az NDK-beli és bulgár kutatási közös program, amelynek az a felismerés az alapja, hogy sikeres oktatáspolitikai csak a konkrét és differenciált területi feltételek között, a települések minden lehetőségének hatékony felhasználásával valósítható meg /Körn, Mitropolitszki, 1981/. Olyan társadalmi folyamatokat vizsgálnak, mint az iskolázási, a demográfiai folyamatok, a migráció, a településhálózat változásai stb. Mitropolitszki /1981/ a települések komplex fejlődésének rendszerében vizsgálja az oktatási rendszert, Schönbach /1981/ azt kutatja, hogyan függ össze az iskola népesség-stabilizáló hatása az általa kibocsátott kvalifikált munkaerő dinamikus fejlődésével. Brün /1981/ a közoktatás intézményrendszerét az infrastruktúra részeként értelmezi, s annak fejlesztésével látja szükségesnek összehangolni.

Az 1981 végén indult kutatás eredményei még váratnak magukra, de a hipotézisek sokoldalúsága, a komplex megközelítés igénye önmagában is jól reprezentálja az ökológiai szemlélet előnyeit.

A regionális oktatástervezés célja, hogy a társadalmilag elfogadott értékrendszer alapján úgy fejlessze egy ország oktatási rendszerét, hogy az alkalmazkodni tudjon a /potenciális/ felhasználók adottságaihoz, lehetőségeihez. Szükségességét az a felismerés indokolja, hogy egy-egy ország területén is egymástól számos tekintetben eltérő régiók vannak, ahol a lakosság egyenlőtlen mértékben, módon, irányban akar és képes részt venni az oktatásban. Diez-Hochleitner /1968/ meghatározása jól érzékelteti, hogy az oktatástervezésnek ez az irányzata sajátos kérdésekre keres választ. Olyan kérdések, problémák ezek, amelyekben az ökológiai szemlélet és elemzési módszer haszonnal alkalmazható.

Egyik ilyen kérdéskör demográfiai tényezőkkel függ össze. Demográfiai hullámhegyek még bővülő képzési kínálat mellett is versenyhelyzetet teremtenek: a jó helyekért, a legmegfelelőbbnek tartott iskolákért. A korcsoportok csökkenő létszáma mellett feltételezhető, hogy az iskoláknak önmagukat fokozott mértékben kell kínálni, vonzóvá tenni ahhoz, hogy elegendő tanulót iskolázhassanak be. Ilyen helyzetben különös jelentősége lehet annak, ha az egyes iskolák, programok sajátos pedagógiai profillal rendelkeznek, s alkalmazkodni képesek a helyi lakosság igényeihez.

Másfelől az is feltételezhető, hogy a korcsoportok csökkenő létszáma következtében az amugy is túlságosan koncentrált

képzési kínálat centralizálása folytatódik. Ennek hatásai az általános iskolát, sőt az óvodát is érinthetik /érintik/, különös problémát jelenthet azonban a középfoku oktatásban, ha fennmarad ennek jelenlegi, típusok és szakmai képzési irányok szerinti széttagoltsága. Középfoku oktatásunknak jelenleg egy demográfiai hullámhegy befogadását kell megoldania, de a század utolsó évtizedében már szembe kell néznie a hullámvölgy problémájával. A koncentráció elsősorban azokat a területeket érinti /érintette eddig is/ negatívan, ahol viszonylag alacsony a népességszám, ahol a központ kisváros vagy nagyközség: az apró- és a nagyfalvas területeket, egyes mezővárosi jellegű vonzásokörzeteket, illetve általában az alacsony lélekszámú településeket. Különösen ezekben a körzetekben lenne jelentősége annak, hogy iskolák ne csupán a tanulók oktatási-nevelési intézményei legyenek, hanem a környék kommunikációs és művelődési központjaivá váljanak /Kozma és mtsai, 1979/. Ezek a funkciók ellensúlyozni tudnák a tanulók létszámának változásait, s csökkentenék a centralizálás veszélyét.

A lokális elemekkel bővülő iskolának fokozódó mértékben lehet arra lehetősége, hogy együttműködjön környezetével. Az együttműködés módja a felnőtt lakosság, mindenekelőtt a szülők bekapcsolása az iskolai munkába. Ez a fajta társadalmi részvétel központilag roppant nehezen tervezhető, minden egyes iskola saját környezetével bontakoztathatja ki /Deák, 1980/.

Ökológiai szemléletet kíván az iskolai reprezentativitás és szelektivitás kérdésköre. Az általános iskolák a területi reprezentativitás elvén működnek, körzetük valamennyi megfelelő életkorú lakosa ugyanazon iskolát látogatja. A tanulók szociális

összetétele tehát azonos az iskolakörzet lakóinak társadalmi összetételével. Ez azokban az iskolakörzetekben jelent problémát, ahol a lakosság döntő hányada alacsonyán iskolázott. Itt ugyanis - amint saját adataim is bizonyítják - alacsonyabb az /átlagosztályzatokkal mért/ teljesítményszint, s ettől részben függetlenül alacsonyabb szintűek a továbbtanulási igények. Itt olyan tervezői-irányítói beavatkozásra lenne szükség, amely az iskolakörzetek elvének pedagógiailag és társadalmilag pozitív vonásai megőrzésével biztosítaná a tanulók társadalmi heterogenitását.

A kérdés megoldása elsősorban a nagyvárosi körzetekben reális, ahol az intézmények hálózata elegendően sűrű a lakóhely és az iskola földrajzi közelségének fenntartásához. Az alacsonyan iskolázott /kulturálisan "iskolatávoli"/ lakosság dominanciája valószínűleg a falvakban, az apró- és nagyfalvas vonaskörzetekben, az agglomerációkban is hozzájárul az általános iskolások szerényebb továbbtanulási törekvéseihez. Véleményem szerint ahol lehet, itt is törekedni kellene a társadalmi heterogenitás biztosítására.

Ezek a szempontok látszólag közel állnak ahhoz a kérdéskörhöz, amelyet a "tehetséggondozás" programjának középpontba helyezése jellemez, amely a "tehetségen" alapuló szelekcióval véli biztosíthatónak, hogy szociokulturálisan kedvezőtlen helyzetű szülők egyes gyermekei továbbtanulásra jobban inspiráló iskolai környezetbe kerüljenek /pl. Harsányi, 1972/. A hasonlóság azonban csak látszólagos. Egyes gyermekek kiemelése lakóhelyi, családi, iskolai környezetükből szélsőséges esetekben hatékony, sőt elkerülhetetlen módja lehet annak, hogy a gyermek

személyiségének, képességeinek fejlődése zavartalan legyen. Általános pedagógiai programmá azonban ez az eljárás nem válhat, nemcsak azért, mert ellentétes iskolarendszerünk demokratikus alapelveivel /a "tehetségen" alapuló szelekció a tapasztalatok szerint társadalmi szelekciót jelent/, hanem azért sem, mert tömegméretekben beláthatatlan pedagógiai és társadalmi problémák kiváltója. Ökológiai szempontu fejlesztés sohasem fogalmazhat meg olyan programot, amely az egyénnek a kedvezőtlen környezetből való kiemelését tartalmazná, csak olyan javaslatokat tehet, amelyek a környezet javítására irányulnak.

Az ökológiai kutatás által a regionális oktatástervezés számára megfogalmazható kérdések közül nagy jelentősége van az irányítás problémájának. Ha ugyanis a lakóhelyi környezetnek, az egyes iskoláknak tulajdonitunk kiemelkedő jelentőséget, akkor ez olyan fejlesztési stratégiát implikál, amely innovációkra épül. Az innovatív oktatásfejlesztés pedig olyan irányítási rendszert feltételez, amely tényleges cselekvési lehetőségeket biztosít a lakosság és iskolája viszonyának alakításában /vö. Halász, Lukács, Nagy, 1981; Nagy, 1982/.

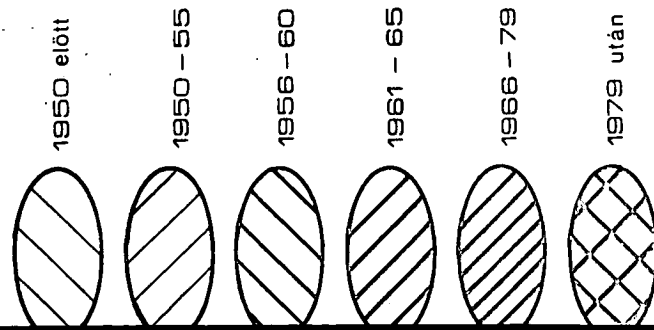
Ebbe az összefüggésrendszerbe ágyazódik bele saját kérdésfeltevém és kutatásom is. Ha a továbbtanulás iránti lakossági igényeket reális társadalmi tényeknek fogadjuk el, akkor létezésükkel, alakulásukkal számolnia kell az oktatástervezésnek. Ezekkel kalkulálni azonban csak a regionális oktatástervezés képes.

A továbbtanulási szándékok országos alakulására támaszkodva az állapítható meg, hogy ma kevesebb gimnáziumra van szükség. Ha a gimnáziumok ott alakulnak át szakközépiskolákká, ahol a központi tervezés szempontjából racionálisnak látszik, a nagy-

városokban például, mert ott a profilmódosítások ellenére is marad gimnáziumi képzés, akkor az alaphelyzet változatlan lesz: még mindig többnek látszik a gimnáziumi férőhely, mint az oda törekvők száma. De míg az érintett nagyvárosokban a nem kiemelkedően jó tanulók eleve lemondanak a gimnáziumi továbbtanulásról, másutt egyéb képzés hiányában vagy a tankötelezettség teljesítése céljából kerülnek a gyermekek a gimnáziumba.

A középfoku továbbtanulás, illetve az erre irányuló igények úgy válnak általánossá, hogy az ország egyes területein a szakmunkásképzésbe, másutt a középiskolákba törekszik a nyolcadikosok többsége. Ezt társadalmi szempontból az teszi problematikussá, hogy középfoku iskoláink /főként a szakmunkásképzés/ mereven elválnak egymástól, az iskolázás választott utja erősen befolyásolja a társadalomban elfoglalható helyet. /Andorka, 1982 szerint a szocialista országokban az iskola sokkal inkább a társadalmi mobilitás kizárólagos csatornája, mint a tőkés országokban./ A "megkülönböztetetten alacsony szintű általános és szakmai műveltséget adó szakmunkásképzés, amely a felsőoktatás szempontjából zsákutcának minősül" /Gazsó, Pataki, 1980/ úgy fogadja be a középfokon tanulóknak mintegy a felét, hogy javarészt a falvak és az iskolával kevésbé ellátott, alacsonyan iskolázott lakosságu területek küldik ide a gyermekeket. Ezzel is összefügg, hogy a népesség iskolázottságának dinamikus emelkedése ellenére Európa más országaihoz képest Magyarország nem foglal el kiemelkedő helyet /24. ábra/.

A 38%-OS KÖZÉPISKOLÁZÁSI ARÁNY
ELÉRÉSE EURÓPA ORSZÁGAIBAN



- 194/b -

38%

Kutatásom az extenzív technika miatt nem kereshetett választ arra a kérdésre, valóban vonzó-e a *szakmunkásképzésbe* törekvők számára ez a képzési forma, vagy egyéb lehetőség hiányában kényszerülnek sokan választani. Az érintett területek igen szegényes képzési kínálata alapján az a feltételezés fogalmazható meg, hogy a kényszer is szerepet játszik ezekben a területi különbségekben. Különösen a budapesti vizsgálat adatai utalnak arra, hogy a képzési kínálat erős koncentrációja a szociokulturális szempontból kedvezőbb helyzetű területeken s az ott jelentkező tömeges középiskolázási igények együttesen olyan helyzetet hoznak létre, hogy a középiskolákban /különösen a "jobb" középiskolákban/ szigorodnak a versenyfeltételek, a bekerülési követelmények, míg a szakmunkásképzés iránt ugyanott csekély érdeklődés nyilvánul meg. Így csak a szakmunkásképzésben marad hely a rosszabb lakóhelyi környezetből érkező gyerekek számára. Mindebből az is következik, hogy a szakmunkásképzés esetenként általános képzésként funkcionálhat, s így még problematikusabbnak látszik nemcsak az un. általános művelés alacsony színvonala, hanem a szűk szakmai-munkaköri specializáció miatt is.

Az adatok szerint a szakképzés iránti érdeklődés növekszik, éspedig olymódon, hogy egyes területeken szakmunkásképzésbe, más területeken szakközépiskolába törekednek a nyolcadikosok. Szakközépiskolába ott törekednek többen, ahol a kínálat koncentráliódik. Ha a fejlesztésben jobban támaszkodunk ezekre a törekvésekre, illetve kielégítésüket a fejlesztés egyik céljaként fogalmazzuk meg, akkor kézenfekvő a következtetés: több szakközépiskolai és szakmunkásképzési programot kell telepíteni a képzéshiányos területekre. Ez azonban problémákat vet fel.

A szakképzési irányok számának csökkentésére tett megújuló erőfeszítések ellenére változatlanul igen magas a képzési irányok száma. /Külön kutatás tárgya kellene legyen, milyen iskoláintézményen belüli és milyen társadalmi-gazdasági érdekviszonyok játszanak szerepet ennek a törekvésnek a csődjében./ Valószínű, hogy - korábban ezt a hipotézist fogalmaztam meg - az "önkiterjesztés" is hozzájárul a jelenség állandósulásához. Mivel az iskolák gazdasági szervezetek munkaerőszükségletének kielégítését tűzik ki célul - gazdaságilag kevésbé dinamikus területeken esetenként egy-két ilyen szervezetről van szó -, eredetileg olyan képzési profilokat alakítanak ki, amelyre /rövid távon/ ott éppen szükség van. A szakképzések beruházás-igényessége miatt akkor is hasonló irányban folytatják a képzést, amikor a környéken már nem tudnak képzettségüknek megfelelően elhelyezkedni a végzettek, s az érdeklődés csökken. Ezért arra törekednek, hogy az ország távolabbi vidékeiről toborozzanak tanulókat. Ezt azonban csak akkor tehetik eredményesen, ha olyan speciális képzést adnak - azaz eredeti képzési irányukat úgy specializálják tovább -, amely nagyobb területen versenytárs nélkül van. Az intézmények nem abban érdekeltek, hogy minél inkább kielégítsék környezetük lakosságának igényeit, hanem hogy minél ritkább, speciálisabb képzéssel biztosítsák fennmaradásukat, illetve növekedésüket. Valószínű, hogy ez a következtetés-sor csak részben ad magyarázatot a szakképzési specializáció fokozódásához.

Ha azonban gondolatmenetem csak részben is igaznak tekinthető, akkor ebből az is következik, hogy több szakképzés telepítése önmagában alig járulhat hozzá a továbbtanulási törekvések és lehetőségek területi egyenlőtlenségeinek csökkentéséhez.

A több szakképzés ugyanis mai viszonyaink között többféle szakképzést is jelent, s a képzési választék továbbra is egyenlőtlen marad.

A lakossági igények érvényesítésének egyoldalu értelmezése a szakképzés vonatkozásában egy másik, súlyosabb problémát is felvet: milyen szakképzés telepíthető az ország gazdaságilag elmaradott területein, ahol a termelőhelyek nem dolgoznak korszerű, illetve magasabb képzettséget igénylő technológiákkal, ahol hiányzik vagy alig van tercier szektor. Ha a szakképzés következetesen - a mainál is következetesebben - iskolai keretek között történik, akkor elvileg elképzelhető bárhol bármilyen képzési irány szervezése, csak éppen a végzettek nem tudják felhasználni ismereteiket. Ha a szakképzés a környezet munkaerő-szükségletéhez igazodik, illetve iskolán kívül, a munkahelyeken történik, akkor a mainál is kisebb és alacsonyabb színvonalú lesz a képzési kínálat a gazdaságilag elmaradott területeken. Ez a dilemma érzékelteti, hogy az oktatás területi fejlesztése önmagában csak részmegoldásokat eredményezhet - az oktatás-képzés a társadalmi-gazdasági fejlődés széles összefüggéseibe ágyazódik.

A gimnázium iránt különösen az alacsonyan iskolázott területeken csekély az érdeklődés. Ez nemcsak tünet /kérdéses, hogyan, milyen funkciót vállal magára ilyen területeken a gimnázium/, hanem következmény is. A kényszer-beiskolázással, átirányítással működő gimnázium az egyik oldalon, szigorú szelekciós elvekkel működő gimnázium a másik oldalon azt eredményezheti, hogy az általánosan művelő, leghagyományosabb iskolatípusunk informálisan kétfelé válik: intézményesülnek az egyetemre fel-

készítő "előiskolák" és a "befejezett" képzést adó iskolák. Ebben nem az a probléma, hogy egyik gimnázium jobban, a másik kevésbé sikeresen készít fel a felsőfoku továbbtanulásra /ez természetes/, hanem az, hogy a kétféle típus földrajzilag is elkülönül. Egy-egy terület lakossága számára csak az egyik, másik terület számára a másik érhető el.

A lakossági igényeknek a tekintetbe vétele a tervezésben, a fejlesztésben nem járhat együtt azzal, hogy valamilyen minimumokat állapítunk meg: ahol kevés a gimnáziumba jelentkező, ott bezárjuk vagy szakmunkásképző iskolává alakítjuk a gimnáziumot. Így csak fokoznánk a területi különbségeket, tudatosan és többoldaluan diszkriminálnánk.

Ugy gondolom, az itt tárgyalt problémák megoldása összefügg oktatási rendszerünk egészének fejlesztésével. Az oktatási rendszer nem függetlenítheti magát a gazdasági-társadalmi szükségletektől, a társadalmi munkamegosztás változó igényeitől. Ha történetesen mégis megtenné, olyan zavarok keletkeznének a társadalom munkaerő-szükségletében, a fiatalok munkavállalási lehetőségeiben, amelyek - ahogyan ezt Gazsó és Pataki /1980/ hangsúlyozzák - mégis kikényszerítenék a munkamegosztásra való felkészítés pedagógiai érvényesítését. A társadalmi munkamegosztásra való felkészítés belátható ideig iskolarendszerünk feladata marad. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy az iskola-rendszer távlatilag is szűk szakmai-munkaköri specializációra, meghatározott munkahelyekre képezzen. A szélesen alapozott, sokoldaluan konvertálható szakképzés régóta aktuális igénye mai széttagolt középfoku oktatásunkban nehezen elégíthető ki. Ehhez emelni kell az általános művelés színvonalát és a ráfor-

ditott időt a szakmunkásképzésben, a szakközépiskola mai formáját közelebb kell hozni a gimnáziumhoz. A három középfoku képzési ut közelítése, illetve az integráció bizonyos elemeinek kiépítése lehetővé tenné, hogy a mai intézményi hálózat inkább programok együttesévé - valóban képzési kínálattá - váljon.

A gimnáziumi, a szakmai középiskolai képzési utak programszerűen szerveződve lehetővé tennék, hogy az oktatási rendszer jobban alkalmazkodjék a lakossági igényekhez. Ebben az esetben nem intézmények telepítése, profiljának módosítása, esetleg bezárása lenne a kérdés, hanem a meglévő és bővülő hálózatban a szélesen alapozó művelésre ráépülő, illetve ehhez kapcsolódó programok váltogatása. Az így működő intézmények alkalmassá válhatnának arra is, hogy szinterei legyenek a felnőttek át- és továbbképzésének, a permanens tanulásnak, művelődésnek.

I R O D A L O M

- Alker, H.R. /1969/: A typology of Ecological Fallacies. In:
Dogan-Rokkan. 69-86.
- Andorka Rudolf: Társadalmi jelzőszámok - társadalomstatistikai
rendszerek, KSH 1975.
- Andorka Rudolf: A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon,
Gondolat, 1982.
- Asztalos József /1936/: Nagy-Budapest közoktatásügye, Statisztikai
Közlemények, Bp.
- Ágoston György /1970/: Neveléstudomány, Tankönyvkiadó
- Bargel, W. és mtsai /1973/: Bildungschancen und Umwelt I. Eine
Studie zur sozialen Evaluation im Elementarbereich
/Deutscher Bildungsrat; Materialien zur Bildungsplanung/,
Westermann, Braunschweig
- Bargel, T.-Wunberg, M. /1975/: Was leistet die amtliche Statistik
für die Sozialisationsforschung? Eine Diskussion der
Möglichkeiten und Probleme. In: Walter, 229-270.
- Bargel, T. és mtsai /1977/: Zur Bestimmung sozialisations-
relevanter Areale /Soziotope/ - Modelle, Verfahren und
Probleme. In: Hoffmann-Novothny, H.J. 119-154.
- Bargel, T.-Fauser, F.-Mundt, J.W. /1981/: Soziale und räumliche
Bedingungen der Sozialisation von Kindern in verschiedenen
Soziotopen. Ergebnisse einer Befragung von Eltern in
Landgemeinden und Stadtvierteln Nordhessens, In: Walter, I.
186-260.

- Barker, R.G.-Schoggen, P. /1973/: Qualities of Community Life. Jossey-Bass Publishers, San Francisco /Washington/ London
- Barkóczi Ilona és mtsai: Az intelligencia, a kreativitás és a szocioökonómiai státus összefüggéseiről. Magyar Pszichológiai Szemle, 1973. 409-423.
- Bates, M. /1953/: Human Ecology. In: Kroeber, A.L. 700-713.
- Báthory Zoltán /1973/: A város-falu különbség hatása a tanulás eredményére. In: Kiss Árpád: 112-147.
- Báthory Zoltán /1974/: Természettudományi oktatásunk helyzete /Az IEA-vizsgálat hazai tapasztalataiból/, Magyar Tudományos Akadémia
- Beluszky Pál /1979/: Településformáló folyamatok a falusi térségekben. In: Társadalmi strukturánk fejlődése. III. köt. 253-281.
- Bibó István /1975/: Közigazgatási területrendezés és az 1971. évi településhálózat-fejlesztési koncepció, MTA Állam- és Jogtudományi Intézet
- Bibó István-Mattyasovszky Jenő /1950/: Magyarország városhálózatának kiépítése, Bp.
- Bronfenbrenner, U. /1976/: Ökológische Sozialisations-forschung. Lüscher, K. szerk.: 199-220.
- Bronfenbrenner, U. /1978/: Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Oerter, 33-65.
- Bronfenbrenner, U. /1979/: The ecology of human development. Cambridge/Mass, Harvard University Press

- Chmaj, L. /1969/: Utak és tévutak a XX. század pedagógiájában,
Gondolat
- Coombs, P.H. /1971/: Az oktatás világválsága, Tankönyvkiadó
- Csepeli György-Hegedüs András-Közma Tamás /1976/: Az oktatásügyi
szervezetkutatás lehetőségei, Akadémiai
- Deák Zsuzsa /1979/: A pedagógus tervezéstől a társadalmi rész-
vétel tervezése felé; MTA Pedagógiai Kutató Csoport;
Rendszer- és szervezetkutatás, 29.
- Dewey, J. /1976/: A nevelés jellege és folyamata, Tankönyvkiadó
/Pedagógiai források/
- Déri Miklósné szerk. /1980/: A magyar felsőoktatás területi
strukturája. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- Diez-Hochleitner, R. /1969/: Az oktatás tervezése. In: Kemény,
73-84.
- Dogan, M.-Rokkan, S. eds. /1969/: Quantitative Ecological
Analysis in the Social Sciences. MIT Press, Cambridge,
London
- Durkheim, E. /1980/: A pedagógia természet és módszere. Tan-
könyvkiadó /Pedagógiai források/
- Durkheim, E. /1982/: Az öngyilkosság. Szociológiai tanulmány.
Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Elekes Dezső /1938/: Budapest szerepe Magyarország szellemi
életében. Statisztikai Közlemények, Bp. 19. 1.
- Eirnbter, W.H. /1982/: Bildungsaspirationen und sozialökologischer
Kontext. In: Vaskovics, 237-254.

Engels, F. /1958/: A munkásosztály helyzete Angliában. Személyes megfigyelések és hiteles forrásmunkák alapján.

Marx-Engels Művei, 2. kötet, Kossuth

Enyedi György szerk. /1977/: Az életkörülmények területi vizsgálata. MTA Földrajztudományi Kutató Intézet /Elméleti és módszertani vitaanyagok, munkajelentések, 16/

Enyedi György /1980/: Falvaink sorsa, Magvető /Gyorsuló idő/

Erdei Ferenc /1972/: Város és vidéke. Szépirodalmi /Magyarország felfedezése/

Erdész Tiborné /1979/: Összefüggések a népesség iskolázottsági szintjének változása és a tanulók továbbtanulási igényeinek alakulása között, MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Rendszer- és szervezetkutatás, 42.

Erdész Tiborné-Timár János /1967/: A családi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Akadémiai

ÉVM-VÁTI /1971/: Országos településhálózat fejlesztési koncepció

Fend, H. és mtsai /1976/: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - eine Vergleichstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Ferge Zsuzsa /1972/: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Szociológia. 1. 10-34.

Ferge Zsuzsa /1973/: Társadalmunk rétegződése, Közgazdasági és Jogi Kiadó /2. kiadás/

Forray R. Katalin /1976/: Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai egy alföldi községben. Szeged /egyetemi doktori értekezés/

Forray R. Katalin /1978.a/: Társadalmi igények a művelődés tervezésében. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Rendszer- és szervezetkutatás, 30. /sokszorosított/

Forray R. Katalin /1978.b/: Ösztöndíjas középiskolások. In: Mit tettünk értük? Tankönyvkiadó, 83-121.

Forray R. Katalin /1979.a/: Társadalmunk és középiskolája. Pedagógiai Szemle, 1. 12-20.

Forray R. Katalin /1979.b/: Az iskolázás terjedése. Pedagógiai Szemle, 11. 963-974.

Forray R. Katalin /1979.c/: A képzésben való részvétel tervezhetősége. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Rendszer- és szervezetkutatás, 39.

Forray R. Katalin /1981/: A továbbtanulási igények területi különbségei. Köznevelés, 9. 9-10.

Forray R. Katalin /1982.a/: A középfoku iskolázás területi jellegzetességei, Pedagógiai Szemle, 2. 109-118.

Forray R. Katalin /1982.b/: A középfoku továbbtanulás esélyei Budapest kerületeiben, Területi Stat. 5. 559-567.

Forray R. Katalin /1983/: A felsőfoku továbbtanulás iránti igények, Pedagógiai Szemle /sajtó alatt/

Forray R. Katalin-Hegedüs T. András /1978/: Magyarország középiskolai hálózata a középfoku körzetekben. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Rendszer- és szervezetkutatás, 26. /sokszorosított/

Gazsó Ferenc-Pataki Ferenc-Várhegyi György /1971/: Diákéletmód
Budapesten, Gondolat Kiadó

Gazsó Ferenc /1976/: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás,
Kossuth

Gazsó Ferenc és mtsai /1979/: Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra. In: Társadalmi strukturánk fejlődése, II. köt. 85-164.

Gazsó Ferenc-Pataki Ferenc /1980/: Elvek és javaslatok a közoktatás fejlesztéséhez, Szociológia, 2. 179-203.

Geipel, R. /1970/: Der Beitrag der Sozialgeographie zur regionalen Bildungsforschung. Beiträge zur regionalen Bildungsplanung. Veröffentlichungen der Akademie für Raumforschung und Bildungsplanung. Gebrüder Jänecke Verlag, Hannover. 1-16.

Graumann, C.F. ed. /1970/: Sozialpsychologie. Handbuch der Psychologie, 7. köt. Göttingen

Halász Gábor-Lukács Péter-Nagy Mária /1981/: Oktatáspolitikai és oktatásirányítás. Oktatáskutató Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 51. /sokszorosított/

Halsey, A.-Floud, J.-Anderson, C.A. eds. /1961/: Education, Economy and Society. Free Press, New York

Harsányi István /1972/: Az iskolai nevelés pszichológus szemmel, Tankönyvkiadó

Härnqvist, K. /1978/: Individual Demand for Education. Analytical Report. OECD. Párizs

Heckhausen, H. /1970/: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: Graumann. 7. köt.

Hoffmann-Novothny, H.J. eds. /1977/: Politisches Klima und Planung. Campus, Frankfurt/M.

Hofstätter, P.R. /1957/: Psychologie. Fischer Bücherei, Frankfurt/M.

Hofstätter, P.R.-Wendt, D. /1974/: Quantitative Methoden der Psychologie Johann Ambrosius Barth, Frankfurt am Main

Horváth Márton /1978/: Közoktatáspolitikai és általános iskola, Akadémiai

Horváth Márton-Kozma Tamás /1977/: Neveléstudományi kutatások és iskolarendszerünk korszerűsítése, Magyar Tudomány, 4. 264-274.

Hunyady Györgyné /1977/: Kollektivitás az iskolai osztályokban, Akadémiai

Illés Iván /1975/: Regionális gazdaságtan, Tankönyvkiadó

Inkei Péter /1979/: A köznevelés és a területi fejlettség összefüggései, Magyar Pedagógia. 156-168.

Inkei Péter /1978/: A középfokú körzetek művelődési típusainak meghatározása jelzőszámrendszer segítségével. MTA Pedagógiai Kutató Csoport. Rendszer- és szervezatkutatás, 42. /sokszorosított/

Jankovits Miklós dr. /1940/: A fővárosi nevelés mai feladatai. Budapesti Tanítótestület Könyvei. I. köt. Budapest

Jánossy Ferenc /1979/: Az akkumulációs lavinamegindulásq
Magvető /Gyorsuló idő/

Kiss Árpád /1969/: Műveltség és iskola, Akadémiai

Kiss Árpád szerk. /1973/: Neveléstudomány és folyamatos kor-
szerűsítés, Akadémiai

Kemény István vál. /1968/: Az oktatás tervezése, Tankönyvkiadó

Kob, J. /1963/: Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine
soziologische Studie. Enke Verlag, Stuttgart

Kon, I.Sz. /1979/: Az ifjukur pszichológiája. Tankönyvkiadó

Konopnicki, J. /1974/: Mit értünk a társadalmi beilleszkedés
kudarcan? In: Petrikás /szerk./, 95-122.

Korn, K.-Mitropolitszki, M. szerk. /1981/: Regionale sozial-
ökonomische Bildungsprobleme. Naucsno-izsledovátyelszki
insztitut no professzionálno obrazoványie pri MNP NP
Bulgária; Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der
DDR, Institut für Ökonomie und Planung des Volksbil-
dungswesens. Szófia/Berlin

Kozma Tamás /1973/: Hátrányos helyzetű iskolai körzetek. In:
Kiss Árpád szerk. 112-147.

Kozma Tamás /1975/: Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó

Kozma Tamás /1981/: Társadalmi tervezés a kulturális szférában:
lehetőségek és korlátok. Magyar Tudomány, 3. 164-173.

Kozma Tamás /1982/: Az oktatási rendszer fejlesztésének eltérő
területi lehetőségei Magyarországon /Tanulmány az UNESCO
IIEP számára/, Oktatáskutató Intézet, Tervezéshez kapcso-
lódó kutatások, 57. /sokszorosított/

Kozma Tamás és mtsai /1978/: A művelődés tervezése. MTA Pedagógiai Kutató Csoport /sokszorosított/

Kozma Tamás és mtsai /1979/: Művelődési városközpontok. MTA Pedagógiai Kutató Csoport /sokszorosított/

Kovács Csaba-Francia László /1979/: A települések társadalmi szerkezete és az anyagi életkörülmények. In: Társadalmi strukturánk fejlődése. III. kötet. 179-252.

Köte Sándor /1982/: Nagy László érdeklődéstana. In: Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana, Tankönyvkiadó. 165-193.

Kroeber, A.L. ed. /1953/: Anthropologie Today. An Encyclopedic Inventory /International Symposium on Anthropologie/. The University of Chicago Press, Chicago

Kulcsár Viktor szerk. /1976/: Változó falu. Gondolat

Kulcsár Viktor /1976/: Gazdasági típusok. In: Kulcsár Viktor szerk. 120-129.

Laky Dezső /1931/: Az értelmiségi válsága. A Magyar Társadalomtudományi Társaság értekezlete. Társadalomtudományi Füzetek, 14-16.

Lettrich Edit /1975/: Településhálózat, urbanizáció, igazgatás. Állam- és Jogtudományi Intézet, 15.

Lewin, A. /1973/: A nevelés rendszere. Tankönyvkiadó

Lewin, K. /1975/: Csoportdinamika. Közgazdasági és Jogi Kiadó

Linz, J.J. /1969/: Ecological Analysis and Survey Research. In: Dogan-Rokkan. 87-90.

Lüscher, K. ed. /1976/: Ökologische Sozialisationsforschung,
Ernst Klett, Stuttgart

Lüscher, K. /1976/: Urie Bronfenbrenners Weg zur ökologischen
Sozialisationsforschung. Einführung. In: Lüscher. 6-32.

Marx, K. /1971/: Angol hétköznapi. Kossuth

Marklund, S. /1981/: Education in a post-comprehensive era
British Journal of Educational Studies, Vol. 29. No. 3.
199-208.

Mérei Ferenc /1975/: A cselekvés szerkezete és a közösségi
dinamika - Kurt Lewin pszichológiája. In: Lewin, 7-56.

Meulemann, H. /1981/: Lebensplanung und Schullaufbahn. Der
Einfluss sozial typischer und individuell gewählter
Orientierungen auf die schulischen Aspirationen von
Gymnasiasten des 10. Schuljahres. Kölner Zeitschrift
für Soziologie und Sozialpsychologie, 3. 504-532.

Meulemann, H.-Weishaupt, H. /1981/: Örtliche soziale Milieus
als Kontext für Sozialisations- und Entwicklungsprozesse.
In: Walter II. 69-94.

Meyer, J.W. és mtai: The World Educational Revolution,
1950-1970. Sociology of Education, Vol. 50. 242-268.

Mezei Gyula: Az 1978-79-es tanév néhány főbb adata Budapesten.
In: Köznevelésünk évkönyve 1978-79, Tankönyvkiadó, 337-350.

Mihály Ottó /1974/: Nevelésfilozófiai és pedagógiai célelmélet.
Akadémiai

Mihály Ottó /1980/: Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan nevelő-képző iskola. MTA-OM Nevelési Munkacsoport, Bp. /sokszorosított/

Molnár Péter /1980/: Az egyéni mobilitás társadalmi és személyiségfeltételei. Kandidátusi értekezés.

Müller, K. /1981/: Zur Methodik der Bestimmung von Repräsentativkreisen, In: Korn-Mitropolitszki, 253-268.

Nagy József /1972/: A középfoku képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése. Kossuth

Nagy László /1919/: A gyermek lelki fejlődésének egyik főtvörvénye - Adatok és tételek a gyermek értelmi és erkölcsi fejlődéséről. A Gyermek. 13. évf. Különlenyomat.

Nagy Mária /1982/: Innováció az oktatásügyben. Oktatáskutató Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 58.

Nagy Sándor-Horváth Lajos: Neveléselmélet. Tankönyvkiadó

Nemes Nagy József /1980/: A regionális gazdasági fejlődés összehasonlító és dinamikus vizsgálata. Kandidátusi értekezés, Bp.

Nemes Ferenc-Szelényi Iván /1967/: A lakóhely mint közösség. Szociológiai tanulmányok. Akadémiai

Nemes Nagy József /1982/: Az iskolakörzetesítés hatása az aprófalvak népességfejlődésében. Területi Stat. 1-2. 110-114.

Nemes Nagy József szerk. /1980/: A felsőoktatás területi kapcsolatai, FPK

Oerter, R. szerk. /1978/: Entwicklung als lebenslanger Prozess. Hoffmann und Campe, Hamburg

- Országos Tervhivatal /1982/: A munkaerő-szerkezet átalakulása
1970-2000 között, Bp.
- Peisert, H. /1967/: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, Barth Verlag, München
- Petrikás Árpád szerk. és bev. /1974/: Iskola és környezete. Tankönyvkiadó
- Pléh Csaba-Wargha Antal /1982/: Néhány nyelvi fejlődési mutató, amelyet nem befolyásol a szociális helyzet. Magyar Pszichológiai Szemle, 1982. 4. 435-448.
- Popp W. /1928/: Das pädagogische Milieu. Studien zum Milieubegriff und einer Milieupädagogik. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza
- Recum, H.v. /1982/: Bildung in der dritten Welt - Die Expropriation des pädagogischen Fortschritts. Deutsches Institut f. Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M
- Robinson, W.S. /1950/: Ecological Correlations and the Behavior of Individuals. American Sociological Review, 15.
- Rogoff, N. /1961/: Local Social Structure and Educational Selection. In: Halsey, 241-251.
- Schönbach, A. /1981/: Über Fragen territorialer Rationalisierung. In: Korn, Mitropolitszki szerk. 286-288.
- de Solla Price, D. /1979/: Kis tudomány - nagy tudomány. Akadémiai
- Szabó András /1972/: Gazdasági-társadalmi fejlődés és a fiatalok bűnözés területi megoszlása. MTA Állam- és Jogtudományi Intézet

Szelényi Iván szerk. /1973/: Városshociológia. Közgazdasági és
Jogi Kiadó

Társadalmi strukturánk fejlődése I-III. /1979/: MSZMP KB
Társadalomtudományi Intézet

Varga András /1979/: A továbbtanulás társadalmi és földrajzi
jellemzői. Esettanulmány. MTA Pedagógiai Kutató Csoport
/kézirat/

Vaskovics, L.A. /1982/: Umweltbedingungen familialer Soziali-
sation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisations-
forschung. Ferdinand Enke, Stuttgart

Vértés O. József /1935/: Milieu és gyermeki lélek. Egy új
milieupszichológia vázlata. Magyar Psychologiai Szemle
/különlenyomat/

Vörös László szerk. /1979/: IQ-vita. Felsőoktatási Pedagógiai
Kutatóközpont /sokszorosított/

Walter, H. ed. /1975/: Sozialisationsforschung. III. Sozial-
ökologie. Problemata Fromman-Holzboog, Stuttgart

Walter, H. ed. /1981/: Region und Sozialisation - Beiträge zur
sozialökologischen Präzisierung menschlicher
Entwicklungsvoraussetzungen I-III. Problemata Fromman-
Holzboog, Stuttgart

Walter, H. /1981/: Region und Sozialisation. Ein neuer
Schwerpunkt zur Erforschung menschlicher
Entwicklungsvoraussetzungen. In: Walter I. 1-55.

Weiss, C. /1974/: Az iskolai osztály szociológiája és szociál-
pszichológiája. Tankönyvkiadó

Wroczyński, R. /1971/: Társadalompedagógia. Tankönyvkiadó

Zibolen Endre /1939/: Szociális érés az iskolában. Sárkány
Nyomda, Bp.

Zibolen Endre /1972/: A felsőoktatási intézmények területi
strukturája. /Kutatási terv/ OKI Dok.

Zibolen Endre /1978/: Tehetségfejlesztés és iskolahálózat.
Köznevelés, 32. 10-11.

F O R R Á S O K

Adatok az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól hozott 1972. évi párthatározat teljesítéséről. KSH, Bp. 1979.

Magyar Statisztikai Zsebkönyv. KSH, 1980.

Az 1980. évi népszámlálás, megyei és budapesti adatok. KSH, 1981.

MM Statisztikai tájékoztató. Középfoku oktatás, 1980.

MM Statisztikai tájékoztató. Továbbtanulási jelentkezés.

MűM Statisztikai tájékoztató. Szakmunkásképzés, 1979.

A felsőfoku végzettségűek demográfiai és foglalkozási jellemzői /Az 1980. évi népszámlálás 2 %-os képviseleti mintája alapján/. KSH, 1981.

MM Statisztikai tájékoztató. Felvételi vizsgák, 1980.

F Ü G G E L É K

- I. 100 nyolcadikosra és 100 középiskolába jelentkezőre jutó férőhelyek száma a kiemelt városi vonzáskörzetekben
- II. A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai a kiemelt városi vonzáskörzetekben
- III. A 8. osztályos tanulók továbbtanulási szándékai Budapest kerületeiben, 1981/82.
- IV. A középfoku oktatási intézmények néhány jellemzője Budapest kerületeiben
- V. A budapesti nyolcadikosok mintájának megoszlása a továbbtanulási szándék és az iskola kerülete szerint
- VI. Tanulmányi eredmények az apa foglalkozása szerint az iskolakörzetek csoportjaiban
- VII. Továbbtanulási szándékok az apa foglalkozása szerint az iskolakörzetek csoportjaiban
- VIII. A lányok továbbtanulási szándékai és tanulmányi eredményei az apa foglalkozási csoportja szerint az iskolakörzetek csoportjaiban
- IX. A fiuk továbbtanulási szándékai és tanulmányi eredményei az apa foglalkozási csoportja szerint az iskolakörzetek csoportjaiban

I. 100 nyolcadikosra és 100 középiskolába jelentkezőre jutó
férőhelyek száma a kiemelt városi vonzáskörzetekben

Városi vonzás- körzetek	Gimnáziumban 100		Szakközépiskolában 100		Együtt 100	
	nyolca- dikosra j u t ó	jelent- kezőre f é r ő h e l y e k	nyolca- dikosra s z á m a	jelent- kezőre	nyolca- dikosra	jelent- kezőre
Budapest	24,8	82,4	38,2	97,1	63,0	90,8
Egri	20,7	117,6	24,3	68,2	45,2	84,6
Szombathelyi	21,2	161,2	39,1	116,9	60,3	116,7
Zalaeger- szegi	20,3	115,4	38,6	131,6	60,9	125,7
Keszthelyi	20,7	142,9	41,4	124,1	62,1	129,8
Gyöngyösi	14,4	80,0	18,1	53,4	32,5	55,7
Hatvani	21,9	123,0	17,5	57,0	39,4	72,9
Békéscsabai	25,4	138,0	29,7	88,2	55,1	99,5
Szolnoki	14,2	81,1	26,1	75,6	40,3	77,4
Kiskunhalasi	20,6	129,6	8,8	41,1	29,4	102,6
Kiskunfél- egyházi	14,2	107,1	23,7	100,0	38,0	102,4
Kiskőrösi	8,8	56,7	4,4	19,0	13,2	34,1
Kalocsai	13,0	84,1	27,2	82,3	47,2	83,1
Orosházi	16,5	110,1	16,5	54,3	33,0	72,7
Jászberényi	29,4	148,4	18,4	59,3	47,8	92,2
Karcagi	22,8	130,4	22,8	100,0	45,6	115,8
Mezőturi	22,0	160,7	43,9	144,0	65,9	149,2
Gyulai	27,6	128,6	18,4	71,4	46,0	97,4
Körmendi	18,2	113,2	4,5	17,8	22,7	50,6
Lenti	20,6	113,9	0,0	0,0	20,6	46,9
Sárvári	20,0	116,9	0,0	0,0	20,0	45,3
Tiszafüredi	23,5	125,0	0,0	0,0	23,5	50,0
Kunszent- miklósi	22,2	183,6	0,0	0,0	22,2	22,3
Szeghalmi	17,6	146,3	4,4	16,4	22,0	56,2
Hevesi	5,4	74,1	0,0	0,0	5,4	25,8
Mezőkovács- házi	19,3	117,6	4,8	13,4	24,2	47,3
Monori	4,2	34,7	1,2	4,7	5,6	13,2
Nagykátai	8,4	65,9	8,4	29,4	16,8	40,7
Ráckevei	5,3	35,5	0,0	0,0	5,3	10,9

II. A nyolcadikosok továbbtanulási szándékai a kiemelt városi vonzáskörzetekben

A KÖRZET NEVE					
Iskolatípus	Fiu	Lány	Koll. elhelyezést kér	Összesen	%
<u>Egri</u>					
Gimnázium	113	193	60	306	17,7
Szakközép	295	321	269	616	35,7
Szakmunkás	475	218	300	693	40,1
Szakiskola	.	68	25	68	3,9
Nem tanul	13	31	.	44	2,6
Összesen	896	831	664	1727	100,0
<u>Szombathelyi</u>					
Gimnázium	142	193	35	335	18,2
Szakközép	296	320	146	616	33,5
Szakmunkás	520	237	111	757	41,1
Szakiskola	.	38	11	38	2,1
Nem tanul	32	62	.	94	5,1
Összesen	990	850	303	1840	100,0
<u>Zalaegerszegi</u>					
Gimnázium	90	170	24	260	17,6
Szakközép	213	243	143	456	31,8
Szakmunkás	437	237	135	674	45,6
Szakiskola	.	27	5	27	1,9
Nem tanul	21	40	.	61	4,1
Összesen	761	717	307	1478	100,0
<u>Keszthelyi</u>					
Gimnázium	18	45	8	63	14,5
Szakközép	67	78	107	145	33,3
Szakmunkás	143	69	43	212	48,8
Szakiskola	.	8	5	8	1,8
Nem tanul	4	3	.	7	1,6
Összesen	232	203	163	435	100,0

A KÖRZET NEVE

Iskolatípus	Fiu	Lány	Koll. elhelyezést kér	Összesen	%
<u>Gyöngyösi</u>					
Gimnázium	56	94	20	150	18,1
Szakközép	145	136	159	281	33,8
Szaktanulmány	243	127	63	370	44,5
Szaktanulmány	.	16	12	16	1,9
Nem tanuló	2	12	.	14	1,7
Összesen	446	385	254	831	100,0
<u>Hatvani</u>					
Gimnázium	34	88	16	122	17,8
Szakközép	98	109	91	207	30,2
Szaktanulmány	210	104	22	314	45,8
Szaktanulmány	.	14	9	14	2,1
Nem tanuló	5	23	.	28	4,1
Összesen	347	338	138	685	100,0
<u>Békéscsabai</u>					
Gimnázium	117	252	42	369	18,2
Szakközép	302	344	303	646	31,9
Szaktanulmány	543	376	230	619	45,3
Szaktanulmány	.	27	19	27	1,3
Nem tanuló	22	45	.	67	3,3
Összesen	984	1044	574	2028	100,0
<u>Szolnoki</u>					
Gimnázium	179	302	.	481	17,5
Szakközép	444	509	.	953	34,6
Szaktanulmány	731	464	.	1195	43,4
Szaktanulmány	2	75	.	77	2,7
Nem tanuló	16	34	.	50	1,8
Összesen	1372	1384	.	2756	100,0
<u>Kiskunhalasi</u>					
Gimnázium	63	99	23	162	15,9
Szakközép	102	117	161	219	21,5
Szaktanulmány	320	243	186	563	55,3
Szaktanulmány	.	33	12	33	3,2
Nem tanuló	16	27	.	43	4,1
Összesen	501	519	382	1020	100,0

A KÖRZET NEVE

Iskolatípus	Fiu	Lány	Koll. elhelyezést kér	Összesen	%
<u>Kiskunfélegyházi</u>					
Gimnázium	22	62	8	84	13,3
Szakközép	55	95	79	150	23,7
Szakmunkás	214	136	89	350	55,4
Szakiskola	.	16	8	15	2,4
Nem tanul	10	23	.	33	5,2
Összesen	301	331	184	632	100,0
		lány	96		
<u>Kiskőrösi</u>					
Gimnázium	34	72	36	106	15,6
Szakközép	77	81	118	158	23,4
Szakmunkás	225	134	96	359	53,2
Szakiskola	.	19	16	19	2,8
Nem tanul	18	15	.	33	4,9
Összesen	354	321	266	675	100,0
		lány	115		
<u>Kalocsai</u>					
Gimnázium	40	67	33	107	15,4
Szakközép	83	135	123	218	31,6
Szakmunkás	205	121	104	326	47,0
Szakiskola	.	5	3	5	0,7
Nem tanul	14	23	.	37	5,3
Összesen	342	351	263	693	100,0
		lány	94		
<u>Orosházi</u>					
Gimnázium	28	81	139	109	15,0
Szakközép	108	113	175	221	30,4
Szakmunkás	220	130	123	350	48,2
Szakiskola	.	21	16	21	2,9
Nem tanul	7	19	.	26	3,5
Összesen	363	364	353	727	100,0
		lány	187		

A KÖRZET NEVE

Iskolatípus	Fiu	Lány	Koll. elhelyezést kér	Összesen	%
<u>Jászberényi</u>					
Gimnázium	49	77	.	126	15,4
Szakközép	119	134	.	253	.
Szakmunkás	.	.	.	367	.
Szakiskola	.	12	.	23	.
Nem tanul	1	2	.	47	.
Összesen	412	404	.	816	
<u>Karcagi</u>					
Gimnázium	39	99	.	138	17,5
Szakközép	86	93	.	179	22,7
Szakmunkás	266	172	.	438	55,6
Szakiskola	.	14	.	14	1,8
Nem tanul	7	12	.	19	2,4
Összesen	389	391	.	789	100,0
<u>Mezőturi</u>					
Gimnázium	19	37	.	56	13,7
Szakközép	68	67	.	135	32,9
Szakmunkás	127	72	.	199	48,5
Szakiskola	.	12	.	12	2,9
Nem tanul	2	6	.	8	2,0
Összesen	216	194	.	410	100,0
<u>Gyulai</u>					
Gimnázium	55	85	38	140	21,4
Szakközép	76	92	73	168	25,7
Szakmunkás	190	117	64	307	47,1
Szakiskola	.	21	3	21	3,2
Nem tanul	5	12	.	17	2,6
Összesen	326	327	178 lány 73	653	100,0

A KÖRZET NEVE					
Iskolatípus	Fiu	Lány	Koll. elhelyezést kér	Összesen	%
<u>Körmendi</u>					
Gimnázium	42	64	47	106	16,0
Szakközép	93	97	155	190	28,7
Szakmunkás	210	112	95	322	18,7
Szakiskola	.	15	14	15	2,3
Nem tanul	13	15	.	28	4,3
Összesen	358	303	311 lány 49,1	661	100,0
<u>Lenti</u>					
Gimnázium	22	57	29	79	18,0
Szakközép	51	62	100	113	25,9
Szakmunkás	135	73	102	208	47,6
Szakiskola	.	17	15	17	3,9
Nem tanul	5	15	.	20	4,6
Összesen	213	224	246	437	100,0
<u>Sárvári</u>					
Gimnázium	80	95	62	154	17,1
Szakközép	105	138	190	243	27,1
Szakmunkás	293	142	110	435	48,4
Szakiskola	.	31	22	31	3,5
Nem tanul	9	26	.	35	3,9
Összesen	466	432	384	898	100,0
<u>Tiszafüredi</u>					
Gimnázium	10	62	.	72	18,8
Szakközép	51	57	.	108	28,2
Szakmunkás	122	58	.	180	47,0
Szakiskola	.	13	.	13	3,4
Nem tanul	4	6	.	10	2,6
Összesen	187	196	.	383	100,0

A KÖRZET NEVE

Iskolatípus	Fiu	Lány	Koll. elhelyezést kér	Összesen	%
<u>Kunszentmiklósi</u>					
Gimnázium	16	33	13	49	12,1
Szakközép	44	65	107	109	27,0
Szaktanulmány	138	62	88	200	49,5
Szaktanulmány	.	10	8	10	2,5
Nem tanuló	9	25	.	36	8,9
Összesen	207	195	216	404	100,0
<u>Szeghalmi</u>					
Gimnázium	26	56	34	82	12,0
Szakközép	85	100	176	185	27,1
Szaktanulmány	220	132	296	352	51,6
Szaktanulmány	.	19	14	19	2,8
Nem tanuló	12	32	.	44	6,5
Összesen	343	339	520	682	100,0
			lány 230		
<u>Hevesi</u>					
Gimnázium	21	60	30	81	14,6
Szakközép	73	79	142	152	27,4
Szaktanulmány	165	87	218	252	45,4
Szaktanulmány	.	24	22	24	4,3
Nem tanuló	12	34	.	46	8,3
Összesen	271	284	412	555	100,0
			lány 80,9		
<u>Mezőkovácsházi</u>					
Gimnázium	27	75	57	102	16,4
Szakközép	100	115	194	215	34,6
Szaktanulmány	172	89	174	261	42,1
Szaktanulmány	.	13	30	13	2,1
Nem tanuló	5	25	621	30	4,8
Összesen	304	317	435	621	100,0
			lány 218		

A KÖRZET NEVE

Iskolatípus	Fiu	Lány	Koll. elhelyezést kér	Összesen	%
<u>Monori</u>					
Gimnázium	.	.	.	259	.
Szakközép	.	.	.	650	.
Szakmunkás	.	.	.	1054	.
Szakiskola	.	.	.	55	.
Nem tanul	.	.	.	117	.
Összesen	.	.	393	2135	.
<u>Nagykátai</u>					
Gimnázium	.	.	.	91	.
Szakközép	.	.	.	204	.
Szakmunkás	.	.	.	342	.
Szakiskola	.	.	.	24	.
Nem tanul	.	.	.	53	.
Összesen	.	.	225	714	.
<u>Ráckevei</u>					
Gimnázium	.	.	.	169	.
Szakközép	.	.	.	380	.
Szakmunkás	.	.	.	524	.
Szakiskola	.	.	.	35	.
Nem tanul	.	.	.	26	.
Összesen	.	.	132	1134	.

III. A 8. osztályos tanulók továbbtanulási szándékai
Budapest kerületeiben, 1981/82.

Kerület	A 8. osztályosok száma	Gimnáziumba	Szak-középiskolába	Szak-munkás-képzésbe	Szakiskolába	Nem jelentkezik	Összesen
j e l e n t k e z ő k aránya %-ban							
I.	555	41,1	52,8	5,0	0,9	0,2	100,0
II.	936	51,1	31,1	16,6	0,9	0,4	100,0
III.	1381	26,6	42,6	27,4	2,8	0,7	100,0
IV.	797	22,3	41,3	34,1	2,0	0,1	100,0
V.	573	56,7	29,0	14,4	0,9	0,7	100,0
VI.	507	42,2	34,3	19,1	1,7	1,2	100,0
VII.	592	27,0	43,2	27,5	1,4	0,8	100,0
VIII.	718	28,6	38,2	30,2	2,4	0,7	100,0
IX.	582	28,0	37,5	30,8	3,9	0,7	100,0
X.	1029	16,9	43,3	35,4	3,4	1,0	100,0
XI.	1672	41,0	36,2	20,5	1,6	0,7	100,0
XII.	638	54,9	33,1	10,2	0,9	0,9	100,0
XIII.	936	34,9	38,6	24,8	1,0	0,7	100,0
XIV.	1502	29,3	43,4	25,4	1,5	0,3	100,0
XV.	1270	18,1	42,6	37,4	1,6	0,3	100,0
XVI.	698	22,6	42,3	32,2	2,9	-	100,0
XVII.	576	19,8	38,0	38,5	3,1	0,5	100,0
XVIII.	1187	25,7	42,0	30,1	1,9	0,3	100,0
XIX.	487	19,9	47,0	31,4	1,4	0,2	100,0
XX.	1001	18,2	44,4	33,9	2,6	0,9	100,0
XXI.	863	17,4	43,2	34,9	3,7	0,8	100,0
XXII.	530	20,6	40,4	35,8	2,8	0,4	100,0
Össz.	19030	29,6	40,4	27,4	2,0	0,6	100,0

IV. A középfoku oktatási intézmények néhány jellemzője
Budapest kerületeiben

Kerület	Gimnáziumok			Szakközépiskolák			Szakm.képző [*]		Gimn. tan. oszt.	Szakk. tan. oszt.
	száma	osztályok	tanulók	száma	osztályok	tanulók	száma	tanulók		
I.	3	41	1399	2	44	1394	1	939	34,1	31,7
II.	2	32	1232	3	44	1351	-	-	38,5	30,7
III.	3	32	1015	1	10	299	-	-	31,7	29,9
IV.	1	16	513	5	63	1853	4	1989	32,1	29,4
V.	3	57	2074	3	57	1700	1	1087	36,4	29,8
VI.	2	36	1086	5	69	1968	2	1309	30,2	28,5
VII.	2	22	688	1	20	667	6	4508	31,3	33,4
VIII.	6	57	1795	5	95	3301	5	4436	31,5	34,7
IX.	2	24	803	8	121	3697	5	3148	33,5	30,6
X.	1	24	832	4	50	1559	2	778	34,7	31,2
XI.	2	53	1746	4	60	1760	2	353	32,9	29,3
XII.	2	24	784	2	24	710	2	423	32,7	29,6
XIII.	2	32	950	5	66	2074	5	3162	29,7	31,4
XIV.	3	50	1836	4	72	2299	2	3232	36,7	31,9
XV.	1	16	500	2	20	617	2	1086	31,3	30,8
XVI.	1	16	477	1	16	526	-	-	29,8	32,9
XVII.	1	12	377	-	-	-	-	-	31,4	-
XVIII.	1	16	516	1	20	596	-	-	32,3	29,8
XIX.	1	10	238	2	36	1153	1	473	23,8	32,0
XX.	1	13	400	3	42	1073	-	-	30,8	25,5
XXI.	1	20	633	2	38	1153	2	766	31,7	30,3
XXII.	1	16	503	1	4	137	1	61	31,4	34,3
Bpest	42	619	20397	64	971	29887	43	27980	33,0	30,8
átlag	1,9	28,1	927,1	3	44,1	1358,5			33,0	30,8
szórás	1,2	15,0	537,4	1,9	30,0	950,0			3,1	2,1

* A szakmunkásképzők budapesti tagozatai külön intézményként, a vidéki tagozatok egyáltalán nem szerepelnek.

Források: MM Statisztikai tájékoztató. Középfoku oktatás, 1980.
MÚM Szakmunkásképzés, 1979.

V. A budapesti nyolcadikosok mintájának megoszlása
a továbbtanulási szándék és az iskola kerülete szerint

Kerület	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szaktanáskészítő	Szakiskola	Nincs válasz és nem tanul	Összesen
II.	23	7	-	-	-	30
III.	5	11	13	-	1	30
IV.	7	15	12	2	1	37
V.	17	13	4	-	1	35
VIII.	11	7	7	-	1	26
IX.	6	6	8	-	1	21
XI. /két iskola/	27	20	-	-	-	47
XII.	12	12	7	-	1	32
XIII.	2	11	5	1	-	19
XIV.	3	9	12	1	1	26
XV.	11	18	3	-	-	32
XIX.	5	19	13	1	-	38
XX.	4	8	9	1	2	24
XXI.	4	14	8	1	1	28
XXII.	14	9	12	-	-	35
Összesen	159	207	137	9	10	522
%	30,5	39,6	26,2	1,7	1,9	100,0

VI. Tanulmányi eredmények az apa foglalkozása szerint
az iskolakörzetek csoportjaiban^{*}

	5	4	3	2	1	Összesen
Szellemi						
Segéd munkás	1	3	1	2	-	7
Szakt munkás	3	8	8	2	-	21
Szellemi	38	44	32	-	-	114
Összesen	42	55	41	4	-	142
Heterogén						
Segéd munkás	2	2	6	7	-	17
Szakt munkás	1	22	13	4	-	40
Szellemi	10	23	15	1	-	49
Összesen	13	47	34	12	-	106
Munkás						
Segéd munkás	-	9	16	12	1	38
Szakt munkás	15	41	63	20	-	139
Szellemi	14	30	16	4	-	64
Összesen	29	80	95	36	1	241
MINDÖSSZESEN	84	182	170	52	1	489

* Az iskolakörzetek csoportosítása a vizsgált osztályok tanulóinak társadalmi származás szerinti összetételén alapszik. Az így létrejövő csoportok - a "szellemi foglalkozású körzetek": ahol szellemi foglalkozású apák gyermekeinek aránya legalább kétszerese a munkásként foglalkoztatott apák gyermekeinek /5 iskola, illetve osztály/; - "heterogén körzetek": ahol a tanulók e két csoportja megközelítően fele-fele arányban van képviselve /4 iskola, illetve osztály/; - "munkáskörzetek": ahol a munkásként foglalkoztatott apák gyermekeinek aránya legalább kétszerese a szellemi foglalkozású apák gyermekeinek /9 iskola, illetve osztály/.

Az iskolakörzetek így képzett csoportjai csaknem egybeesnek a kerületek aktív keresőinek foglalkoztatása /illetve iskolavégzettsége/ alapján létrehozható csoportokkal. Az egyezés a "heterogén" és a "munkáskörzetekben" nem teljes: például a XV. kerületben vizsgált két iskola a kerületek szerinti csoportosításban az utóbbiba került volna, így azonban csak az újpalotai sorolható ide, a Rákospalota régi központjában működő iskola a "heterogén" összetételű iskolakörzetek csoportjába került. Hasonlóan külön csoportba került a XIV. kerület két vizsgált iskolája is. Ugy vélem, ez a csoportosítás pontosabban tükrözi a lakóhelyi társadalmi környezet jellegének azonosságát és különbözőségeit, mintha a kerületeket választottam volna kiindulópontul.

VII. Továbbtanulási szándékok az apa foglalkozása szerint
az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnázium	Szak- közép- iskola	Szak- munkás- képző	Szak- iskola	Nem tanul nincs válasz	Összesen
"HOMOGEN" SZELLEMI						
Segéd munkás	1	4	1	-	1	7
Szakt munkás	6	8	6	-	1	21
Szellemi	76	37	1	-	-	114
Összesen	83	49	8	-	2	142
"HETEROGEN"						
Segéd munkás	2	4	8	1	2	17
Szakt munkás	10	19	9	1	1	40
Szellemi	20	20	8	1	-	49
Összesen	32	43	25	3	3	106
"HOMOGEN" MUNKÁS						
Segéd munkás	2	9	22	1	4	38
Szakt munkás	16	57	60	54	1	139
Szellemi	17	38	9	-	-	64
Összesen	35	104	91	6	5	241
MINDÖSSZESEN	150	196	124	89	10	489

VIII. A lányok továbbtanulási szándékai és tanulmányi eredményei az apa foglalkozási csoportja szerint az iskolakörzetek csoportjaiban

	Gimnázium				Szak- közép				Szakmun- kasképző				Szak- iskola			Nem tanul			Össze- sen
	5	4	3	2	5	4	3	2	4	3	2	4	3	2	3	2	1		
"Szellemi"																			
Munkás	1	2	-	-	1	5	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	-	14	
Szellemi	21	2	9	-	3	11	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	56	
Összesen	22	4	9	-	4	16	10	1	-	3	-	-	-	-	-	1	-	70	
%	50,0				44,3				4,3				-			1,4			100,0
"Heterogén"																			
Munkás	2	7	2	-	1	7	6	-	-	2	4	1	1	-	-	2	-	35	
Szellemi	3	6	2	-	1	8	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	22	
Összesen	5	13	4	-	2	16	6	-	-	3	4	1	2	-	-	2	-	57	
%	38,6				40,4				12,3				5,3			3,5			100,0
"Munkás"																			
Munkás	7	5	1	-	1	18	17	-	1	9	13	2	1	1	-	1	-	79	
Szellemi	1	5	-	-	5	10	5	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	29	
Összesen	8	10	1	-	6	28	22	-	1	9	16	2	2	1	-	1	-	108	
%	17,6				51,9				24,1				4,6			1,9			100,0

**IX. A fiuk továbbtanulási szándékai és tanulmányi eredményei
az apa foglalkozási csoportja szerint az iskolakörzetek
csoportjaiban**

	Gimnázium				Szak- közép				Szakmun- káképző				Szak- iskola			Nem tanul			Összesen
	5	4	3	2	5	4	3	2	4	3	2	4	3	2	3	2	1		
"Szellemi"																			
Munkás	2	2	-	-	-	2	3	-	-	3	1	-	-	-	-	1	-	14	
Szell.	13	27	4	-	1	4	8	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	58	
Össz.	15	29	4	-	1	6	11	-	-	4	1	-	-	-	-	1	-	72	
%	66,7				25,0				6,9				-			1,4			100,0
"Heterogén"																			
Munkás	-	1	1	-	-	7	2	-	1	6	4	-	-	-	1	1	-	22	
Szell.	6	3	-	-	-	6	5	-	-	6	1	-	-	-	-	-	-	27	
Össz.	6	4	-	-	-	13	7	-	1	12	5	-	-	-	1	1	-	49	
%	20,4				36,7				40,9				-			2,0			100,0
"Munkás"																			
Munkás	4	1	-	-	3	19	8	-	4	40	15	-	-	-	2	2	-	98	
Szell.	7	3	1	-	1	12	5	1	-	5	1	-	-	-	-	-	-	36	
Össz.	11	4	1	-	4	31	13	1	4	45	16	-	-	-	2	2	-	134	
%	11,9				36,6				48,5				-			3,0			100,0